

Міністерство освіти і науки України
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка



НАУКОВІ СТУДІЇ ІЗ ВІКОВОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Монографія

**Полтава
2018**

УДК 159.922.6 + 159.9.07
Н34

*Рекомендовано до друку Вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
(протокол № 14 від 1.06.2018 р.)*

Рецензенти:

Кряж І. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Яланська С. П. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Наукові студії із вікової та практичної психології :
Н 34 монографія / авт. кол.: Н. О. Гончарова, Ю. І. Калюжна, Ю. О. Клименко, О. Г. Коваленко [та ін.] ; за ред.: К. В. Седих, І. Г. Тітова. – Полтава : Астроя, 2018. – 278 с.

ISBN

У колективній монографії, підготовленій викладачами кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, досліджено актуальні психологічні проблеми розвитку особистості. На основі емпіричних досліджень проаналізовано особливості особистісного та когнітивного розвитку людини на різних онтогенетичних етапах та розглянуто прикладні психолого-педагогічні проблеми професійного становлення педагога та психолога.

Монографія адресована психологам-науковцям та практичним психологам, викладачам, педагогам, аспірантам, студентам ВНЗ.

УДК 159.922.6 + 159.9.07

ISBN

© Колектив авторів, 2018
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2018

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ПЕРЕДМОВА | 5 |
| РОЗДІЛ 1. Актуальні проблеми розвитку особистісних та когнітивних властивостей особи в різні вікові періоди | 7 |
| 1.1. Психологічні особливості мимовільного запам'ятовування при вивченні іноземної мови у старшому дошкільному віці (<i>Шевчук В. В., Клименко Ю. О.</i>)..... | 7 |
| 1.2. Міжособистісна атракція та зовнішня привабливість підлітків (<i>Коваленко О. Г.</i>)..... | 30 |
| 1.3. Структура пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників (<i>Калюжна Ю. І.</i>)..... | 50 |
| 1.4. Психологічні особливості розвитку емоційних стосунків у юнацькому віці (<i>Яновська Т. А.</i>)..... | 68 |
| 1.5. Сфери особистісного самовизначення в юнацькому віці (<i>Тітов І. Г.</i>)..... | 89 |
| 1.6. Інобуття особистості після смерті та ставлення нащадків до видатного діяча (<i>Моргун В. Ф.</i>)..... | 103 |
| РОЗДІЛ 2. Актуальні проблеми професійного становлення педагога та психолога | 120 |
| 2.1. Порівняльний аналіз особливостей психічного здоров'я студентів у закладах вищої освіти різного спрямування (<i>Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.</i>)..... | 120 |
| 2.2. Особливості психологічного благополуччя студентів з різним типом спрямованості (<i>Харченко А. С., Гончарова Н. О.</i>)..... | 138 |
| 2.3. Професійно-значущі властивості особистості педагога у контексті детермінації рефлексивних процесів (<i>Мирошник О. Г.</i>)..... | 150 |
| 2.4. Толерантність як багаторівнева характеристика особистості (<i>Мельничук М. М.</i>)..... | 172 |

| | |
|---|-----|
| 2.5. Самоефективність як чинник професіоналізації майбутніх психологів (Кравченко О. Д., Крикля К. П.)..... | 187 |
| 2.6. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання (Рева М. М.)..... | 208 |
| 2.7. Особливості полімотивації студентів різних форм навчання (Юдіна Н. О.)..... | 220 |
| 2.8. Професійна адаптація практичних психологів на різних етапах професіоналізації (Чайкіна Н. О.).... | 233 |
| 2.9. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту (Мишко Н. М.)..... | 251 |
| 2.10. Реконструкція професійних конструктів психологів-освітян у взаємодії з системами клієнтів (Седих К. В.)..... | 263 |

П Е Р Е Д М О В А

Помітний в останні роки розрив між психологічною теорією та практикою, що істотно знижує ефективність впровадження результатів фундаментальних досліджень у педагогічний контекст, зумовлює нагальність налагодження продуктивного діалогу між психологічною наукою та значимими запитами освітньої практики. Саме націленість на можливість практичного використання в різних освітніх системах висвітлених у монографії даних про онтогенетичні передуми, соціокультурні чинники та психологічні механізми особистісного та професійного становлення людини багато в чому й визначила зміст пропонованих наукових студій.

Монографія складається з двох розділів, логіка змістової організації яких переслідувала мету створити картину, що відображає основні психологічні складові та детермінанти розвитку особи на різних стадіях онтогенезу, розкрити особливості професійного становлення особи в сучасних умовах вищої освіти.

Перша частина монографії «Актуальні проблеми розвитку особистісних та когнітивних властивостей особи в різні вікові періоди» присвячена традиційній для кафедри темі – вивченню різноманітних аспектів і закономірностей психології особистості у різні вікові періоди. Ключові тематичні лінії розкриті на рівні багатопланових наукових студій, зокрема, крізь призму вивчення особливостей і закономірностей перебігу і співвідношення процесів навчання і розвитку особистості. Так, на основі емпіричних досліджень розглянуто психологічні особливості мимовільного запам'ятовування при вивченні іноземної мови у старшому дошкільному віці; проаналізовано психологічні чинники виникнення міжособистісної атракції та зовнішньої привабливості підлітків; визначенню структури пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників; розкрито психологічні особливості розвитку емоційних стосунків осіб юнацького віку та життєдіяльнісні контексти їхнього

особистісного самовизначення. Завершує перший розділ монографії розвідка В. Ф. Моргуна, в якій висвітлюються психологічні особливості ставлення людини до смерті та робиться спроба окреслити форми інобуття особистості видатного діяча після смерті та ставлення нащадків до нього.

У другому розділі монографії «Актуальні проблеми професійного становлення педагога та психолога» йдеться про особистісні та суб'єктні якості студентів та педагогів. Зокрема, розкриваються психологічні закономірності професійної адаптації особи на різних етапах професіоналізації; визначається зміст психічного здоров'я та психологічного благополуччя студентів; простежуються особливості становлення мотиваційно-ціннісної сфери студентів-психологів та специфіка вибудовування ними життєвої перспективи у процесі професійного навчання; аналізуються необхідні для успішного здійснення професійної діяльності якостей особистості (рефлексивність, толерантність, самоефективність); експлікується система професійних конструктів психологів-освітян.

Сподіваємось, що подані у монографічному дослідженні результати творчого наукового пошуку співробітників кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, стануть корисним орієнтиром для практичних психологів (у тому числі й психологічної служби вишу) та педагогів, а також наукових працівників у галузі психології та педагогіки.

Авторський колектив висловлює щирі вдячність ректорові та Вченій раді Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, рецензентам за можливість виконання наукового проекту, підтримку під час підготовки та видання монографії.

РОЗДІЛ 1

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ ТА КОГНІТИВНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИ В РІЗНІ ВІКОВІ ПЕРІОДИ

1.1. Психологічні особливості мимовільного запам'ятовування при вивченні іноземної мови у старшому дошкільному віці (Шевчук В. В., Клименко Ю. О.)

Дошкільний вік має важливе значення для розвитку особистості дитини. Для цього періоду характерний інтенсивний розвиток другої сигнальної системи, зростає швидкість утворення умовних рефлексів. Період старшого дошкільного віку є сенситивним для мовленнєвого розвитку особистості, яка росте та розвивається. Специфіка оволодіння дошкільником іноземною мовою тісно пов'язана з безпосередністю його сприймання, відкритістю до спілкування, певною спонтанністю в опануванні нового знання. Численні дослідження психологів, лінгвістів і педагогів стосувалися цієї проблематики: А. Гергель [5], З. М. Давидова [6], Н. В. Імедадзе, О. В. Зорін, О. О. Леонтєв [8], З. Я. Футерман [13], Т. Шкваріна [14] розглядали проблему періодизації сенситивності до засвоєння іноземних мов дітей дошкільного віку; А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко вивчали мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку; М. Вашуленко [4], Г. Ніколайчук, Л. Калмикова вивчали готовність дітей дошкільного віку до мовлення як лінгводидактичну проблему; Л. І. Айдарова, М. І. Лисіна, А. К. Маркова, Д. Б. Ельконін [15] досліджували комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей дошкільного віку; Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, М. Л. Вайсборд, О. Д. Климентенко [3] та інші вивчали сутність феномену спілкування серед дітей дошкільного віку; Н. В. Агурова,

С. І. Гоздецька [1], Т. І. Алешина, Л. С. Виготський, О. В. Бойко [2], О. В. Доброборська, І. І. Ільєсов та Т. В. Рябова, Г. А. Китайгородська, В. А. Кондратьєва, Г. В. Матюха [9], Т. І. Нікуліна [10], Є. І. Негневицька, Л. С. Смирнова проводили дослідження щодо навчання дітей дошкільного віку іншомовного спілкування. Запорукою успішного оволодіння дітьми іноземною мовою є врахування педагогами в освітній роботі анатомо-фізіологічних та психічних особливостей старших дошкільників. Без цього неможливо правильно визначити найбільш оптимальний час, коли варто починати знайомити дитину з іншою мовою, обрати найбільш оптимальні форми, методи, прийоми та засоби навчання, дозувати матеріал.

Оскільки мовленнєвий апарат у дошкільнят дуже гнучкий, то вони легко наслідують звуки та звукосполучення як рідної, так й іноземної мови. У подальшому правильна вимова закріплюється та зберігається на все життя. Окрім цього, малюки чутливі до вимови, оскільки особливо сприйнятливі до фонетики та інтонації мовлення. Певні мовленнєві зразки зберігаються в пам'яті у вигляді звукових комплексів, пригадуючи які, в тих чи інших ситуаціях, діти керуються переважно власними слуховими уявленнями. При цьому іншомовні вербальні зразки сприймаються ними відокремлено від звукових комплексів рідної мови.

Особливе значення для діяльності старшого дошкільника має розвиток мимовільної пам'яті, яка переважає у старшого дошкільника, та довільної, яка з'являється у цей період. Домінування мимовільної пам'яті означає, що дитина не ставить ще перед собою свідомої мети запам'ятати або пригадати і не використовує для цього спеціальних засобів, оскільки ці мнемічні процеси включені у будь-яку іншу діяльність і здійснюються всередині неї. Мимовільне запам'ятовування забезпечується включенням матеріалу в цілеспрямовану предметну та пізнавальну діяльність. Пам'ять дитини старшого дошкільного віку – це її інтерес.

Стосовно іноземного мовлення дітей дошкільного віку, то воно відіграє важливу роль у психічному, особистісному,

соціальному розвитку дитини. Оскільки у цей віковий період стає можливим систематичне навчання дитини за певною програмою, то іноземні мови можуть стати засобом формування вмінь усного спілкування дітей дошкільного віку. Серед методів, які найбільш використовують, варто виділити традиційні: безпосередній метод, граматично-перекладацький метод, аудіо-лінгвальний метод, когнітивний метод; та сучасні: метод повної фізичної реакції, сугестивний та комунікативний. Використання вищезазначених методів дає позитивний результат при підготовці дітей дошкільного віку до іншомовного спілкування. Ми вважаємо, що інтеграція цих методів сприяє активізації іншомовного спілкування, а також готує дитину до переходу на наступний етап вивчення іноземних мов у початковій школі.

Наше дослідження особливостей мимовільного запам'ятовування іноземної лексики дітьми старшого дошкільного віку здійснювалось на основі положення про те, що внаслідок активного розвитку пізнавальної, емоційно-вольової сфери та початку більш-менш систематичного навчання, цей віковий період є найбільш сенситивним для засвоєння іноземної мови. При цьому, мимовільна пам'ять у старших дошкільників має свої особливості, що можуть залежати від віку, статі та виду діяльності дитини.

Нами була сформована вибірка, до якої увійшло 87 дітей старшого дошкільного віку, які відвідують дошкільні навчальні заклади № 6 «Чебурашка» та № 47 «Золота рибка» у м. Полтава. Для емпіричного дослідження ми використали методики вивчення мимовільної пам'яті за Т. Д. Марцинковською («10 слів» та «10 предметів»), методика вивчення активної та пасивної мимовільної пам'яті у старших дошкільників за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною, дослідження мимовільного запам'ятовування та умов його ефективності за П. І. Зінченком та тест «Мимовільна пам'ять. 25 малюнків» (методика З. М. Істоміної). Окрім того, у процесі нашого дослідження ми користувалися методами статистичної обробки

даних: t-критерій Стьюдента та коефіцієнтом кореляції Спірмена.

Пам'ять у старшому дошкільному віці все більше стає підконтрольною самій дитині. Важливим моментом у розвитку пам'яті дошкільника виступає поява особистих спогадів. У них відображаються істотні події його життя, його успіхи в діяльності, взаємини з дорослими та однолітками. Серед особливостей розвитку мнемічних процесів у старшому дошкільному віці необхідно виділити наступні: переважає мимовільна образна пам'ять; пам'ять інтелектуалізується характер; словесно-логічна пам'ять забезпечує опосередковане пізнання і розширює сферу когнітивної діяльності дитини; закладаються елементи довільної пам'яті; у міру накопичення і узагальнення досвіду поведінки, досвіду спілкування дитини з дорослими і однолітками розвиток пам'яті включається в розвиток особистості. Про характеристику мимовільного запам'ятовування старших дошкільників і вивчення ними іноземної мови доцільно говорити у контексті того, що цей процес проходить переважно в усній формі.

Розглянемо результати емпіричного дослідження особливостей мимовільного запам'ятовування матеріалу старшими дошкільниками, отримані за результатами проведення методик «10 слів» та «10 малюнків» Т. Д. Марцинковською [11]. Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови представлені у таблиці 1.

Як свідчать отримані дані, діти старшого дошкільного віку краще сприймають і в подальшому запам'ятовують матеріал, який подається у вигляді малюнків (41%), а от слова, як рідної, так і іноземної мови запам'ятовуються значно гірше (29-30%).

Таким чином, можна говорити про певну закономірність у мимовільному запам'ятовуванні старших дошкільників: новий матеріал, який подається дитині, краще нею сприймається коли він наочний, а от вербальна інформація запам'ятовується менше.

Дану особливість можна пояснити переважанням у старшому дошкільному віці наочно-образного сприймання.

Таблиця 1

Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови старшими дошкільниками

| Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Показники середнього рівня | | |
|-----------------|--|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| | | Запам'ятовування малюнків | Запам'ятовування слів рідної мови | Запам'ятовування слів іноземної мови |
| 87 | 10 | 6,1 | 4,3 | 4,5 |

З метою підвищення достовірності даних про особливості мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками ми використовували відповідну методику Г. А. Урунтаєвої та Ю. О. Афонькіної [12]. Проаналізуємо дані, що характеризують рівень активної та пасивної мимовільної пам'яті дітей 5-7 років. Дані наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники середнього рівня пасивного та активного мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку

| Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Мимовільне пасивне запам'ятовування (середнє значення) | Мимовільне активне запам'ятовування (середнє значення) |
|-----------------|--|--|--|
| 87 | 16 | 9,7 | 13,9 |

Як свідчать отримані данні, у старших дошкільників переважає активне мимовільне запам'ятовування (59%) над пасивним (41%). Статистична обробка даних за допомогою розрахунку t-критерію Стьюдента при порівнянні середніх

величин виявила його значення 5,82. Розбіжності статистично значимі ($p < 0,05$). Тобто краще запам'ятовується матеріал, з яким дитина безпосередньо активно взаємодіє.

Крім того, методику дослідження мимовільної пам'яті старших дошкільників за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною ми використали з метою вивчення особливостей мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками при різних способах подачі матеріалу: вербальний та наочний у вигляді малюнків та геометричних фігур. Отримані данні наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Середні показники мимовільного запам'ятовування у дітей старшого дошкільного віку при різних способах подачі матеріалу

| Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Середній показник запам'ятовування | | |
|-----------------|--|------------------------------------|---------|--------------------|
| | | слова | малюнки | геометричні фігури |
| 87 | 6 | 4,5 | 5,5 | 5,5 |

Для наочності наведемо дані у вигляді секторної діаграми (рис. 1).



Рис. 1. Середні показники мимовільного запам'ятовування у старших дошкільників при різних способах подачі матеріалу.

Як свідчать отримані дані, старші дошкільники мають вищі показники при мимовільному запам'ятовуванні ілюстрованого матеріалу, у даному випадку геометричних фігур (35%) та малюнків (36%), а от слова запам'ятовують на рівні 29%.

Дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності ми здійснювали ще й за методикою П. І. Зінченка [7; 11]. Отримані за її допомогою дані представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку

| Номер серії | Кількість дітей | Середня кількість відтворень | |
|-------------|-----------------|------------------------------|--------------|
| | | Правильних | Неправильних |
| Перша | 43 | 12,3 | 3,7 |
| Друга | 44 | 10,4 | 5,6 |

При обробці отриманих даних ми використовували коефіцієнт мимовільного запам'ятовування (Кмз), інтегральний показник якого визначається за співвідношенням кількості правильних та потрібних відповідей. При цьому слід вважати, що значення даного показника $0,5999 \geq \text{Кмз} \leq 0$ свідчить про низький рівень розвитку мимовільного запам'ятовування; значення $0,7999 \geq \text{Кмз} \leq 0,6$ свідчить про середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а значення $1,1 \geq \text{Кмз} \leq 0,8$ – про високий рівень розвитку мимовільного запам'ятовування. У вищезазначеному випадку $\text{Кмз} = 12,3 / 16 = 0,77$ – це становить середній рівень розвитку мимовільної пам'яті у старших дошкільників, які були нами досліджені.

Для більшої достовірності розглянемо дані, отримані в результаті використання методики «Мимовільне запам'ятовування. 25 малюнків» З. М. Істоміної [16], які наведено у таблиці 5.

Аналіз даних таблиці 5 свідчить про те, що у старших дошкільників мимовільне запам'ятовування перебуває у межах вікових норм, зазначених З.М. Істоміною: у 5–6 річних дітей – 5,5, а у 6–7 річних – 7,4.

Таблиця 5

Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку ілюстрованого матеріалу

| Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Норма у відтворенні матеріалу | Середній показник відтворення |
|------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 87 | 25 | 5,5–7,4 | 6,1 |

Для визначення статистичної значимості взаємозв'язку рівня мимовільного запам'ятовування від віку дитини ми використовували коефіцієнт кореляції Спірмена, який у нашому випадку дорівнював 0.518. Критичне значення критерію Спірмена складає 0.786 – залежність ознак статистично не значущі ($p > 0,05$).

Таким чином, підсумовуючи все вищезазначене, слід ще раз наголосити на тому, що в даному пункті нашого дослідження поданий загальний аналіз особливостей мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками вербальної та ілюстрованої інформації, а саме малюнків, слів рідної та іноземної мови, визначився рівень пасивного та активного мимовільного запам'ятовування. Було виявлено, що у дітей цього віку переважає активне мимовільне запам'ятовування (59%) над пасивним (41%), тобто краще засвоюється матеріал, з яким дитина активно взаємодіє. Крім того, як показали дані використання методик Т. Д. Марцинковської, Г. А. Урунтаєвої, Ю. О. Афонікіної, П. І. Зінченка та З. М. Істоміної, краще сприймається і в подальшому запам'ятовується дітьми старшого дошкільного віку ілюстрований матеріал.

Перш ніж перейти до розгляду та аналізу вікових особливостей мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками іноземної лексики, доцільно буде зазначити, що даний віковий період охоплює проміжок від 5 до 7 років. Певні вікові закономірності відзначаються у процесі розвитку пам'яті, яка у старшому дошкільному віці носить мимовільний характер. Дитина краще запам'ятовує те, що для неї становить більший інтерес, найбільш вражає. Таким чином, обсяг фіксованого

матеріалу багато в чому визначається емоційним ставленням до даного предмету або явищу. У порівнянні з молодшим та середнім дошкільним віком відносна роль мимовільного запам'ятовування у 6-7-річних дітей дещо знижується, разом з тим міцність запам'ятовування зростає. У старшому дошкільному віці дитина в змозі відтворити отримані враження через досить тривалий термін.

До 6–7 років структура пам'яті зазнає істотних змін, пов'язаних зі значним розвитком довільних форм запам'ятовування і пригадування. Мимовільна пам'ять, яка не пов'язана з активним ставленням до поточної діяльності, виявляється менш продуктивною, хоча в цілому ця форма пам'яті зберігає домінуюче становище.

Серед досліджуваних нами 87 старших дошкільників – 45 дітей віком 5–6 років та 42 дитини – 6–7 років.

Розглядаючи дані, отримані в результаті використання методик «10 предметів» та «10 слів» Т. Д. Марцинковської, можна говорити про певну вікову динаміку у мимовільному запам'ятовуванні малюнків та слів. Дані подано у вигляді гістограми (рис. 2).

Аналіз даних рис. 2 свідчать про те, що для старших дошкільників краще засвоюється той матеріал, який представлений у вигляді малюнків, при чому 5–6 річні діти запам'ятовують у середньому від 5, 6, а 6–7 річні – 6,6 із 10 запропонованих зображень, що відповідно становить 56% та 66%. Вербальна інформація рідною чи іноземною мовою запам'ятовується гірше ніж наочна, але практично однаково: у віці 5–6 років середні показники її становлять від 3,4 (іноземні слова) до 3,8 (рідна мова), а у віковому проміжку 6–7 років ці показники зростають відповідно до 5,1 (іноземна мова) та 5,6 (рідна мова).

Окрім того, ми вважаємо за доцільне вивчити вікові особливості мимовільного запам'ятовування при різних способах подачі матеріалу. Результати такого дослідження, яке було проведено за допомогою використання методики вивчення мимовільної пам'яті старших дошкільників за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною, показані у вигляді гістограми (рис. 3).

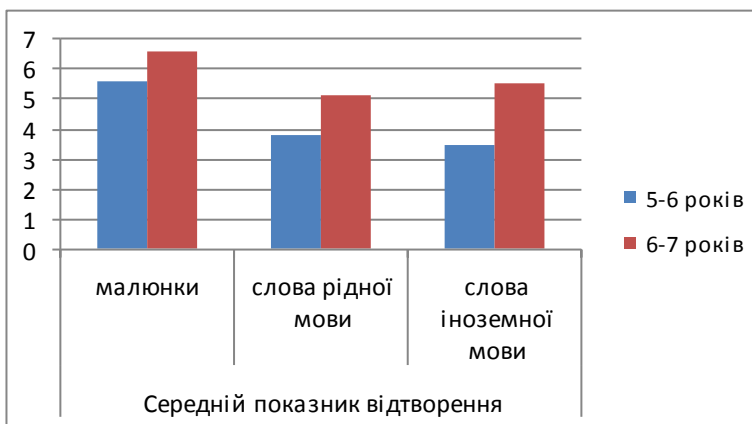


Рис. 2. Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку.

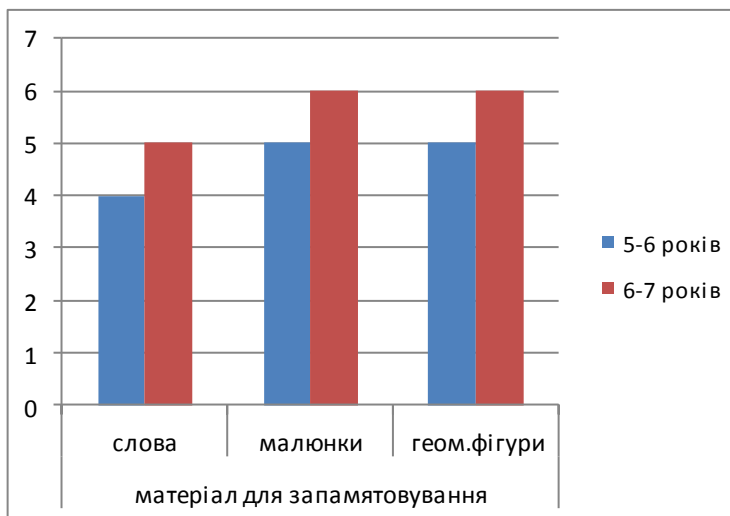


Рис. 3. Середні показники мимовільного запам'ятовування у дітей старшого дошкільного віку при різних способах подачі матеріалу.

Крім того, методика вивчення особливостей мимовільної пам'яті у старших дошкільників за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною була проведена нами у контексті дослідження показників рівня пасивного та активного мимовільного запам'ятовування. Дані подані у вигляді гістограми (рис. 4).

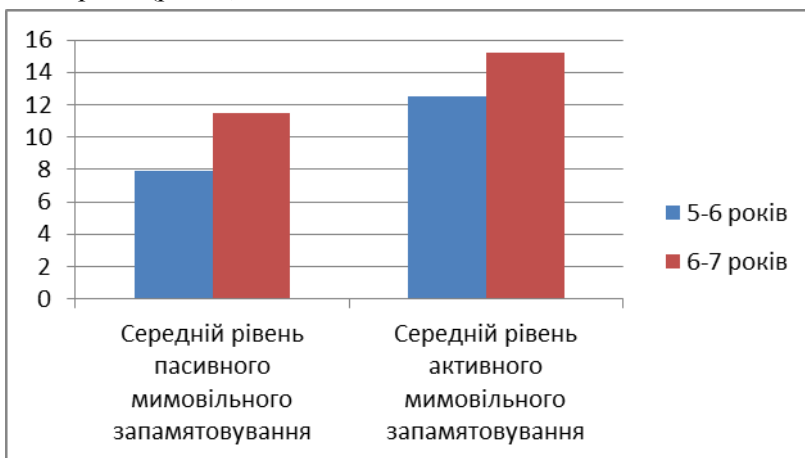


Рис. 4. Показники середніх значень пасивного та активного мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку

Аналіз даних рисунків 3 та 4 свідчить про те, що показники активного мимовільного запам'ятовування мають більші значення, ніж пасивного. Так у 6–7 річних дошкільників рівень активного мимовільного запам'ятовування перевищує пасивне на 3,7, що складає 23%. У дітей 5–6 років цей показник становить 4,6, що відповідно дорівнює 27%. Таким чином, ми бачимо, що у дітей 5–6 років переважає мимовільне запам'ятовування, а у 6–7-річних – присутнє поряд із цим і довільне запам'ятовування. Для перевірки статистичної значимості при порівнянні активного та пасивного мимовільного запам'ятовування старших дошкільників 5–6 років ми використовували t-критерій Стьюдента, який дорівнює 7.89. Розбіжності статистично значущі ($p < 0,05$). Порівняння

активного та пасивного мимовільного запам'ятовування у 6–7 річних дошкільників за t-критерієм Стьюдента складає 6.17. Розбіжності статистично значимі ($p < 0,05$).

Дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності за методикою П. І. Зінченка також показало її особливості залежно від віку досліджуваних. Результати методики представлені у вигляді гістограми (рис. 5.)

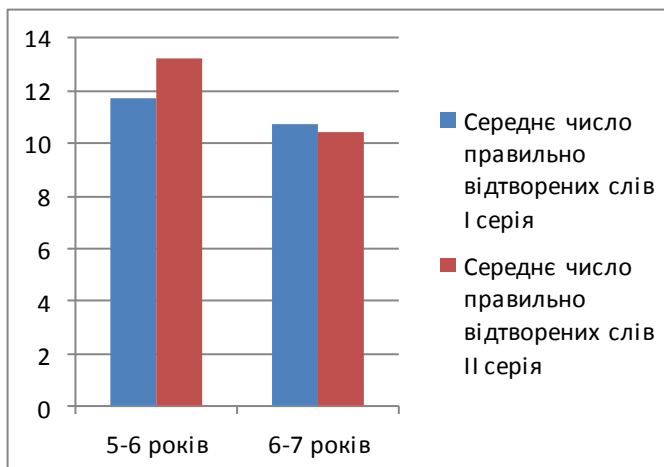


Рис. 5. Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку.

При обробці отриманих даних ми використовували коефіцієнт мимовільного запам'ятовування (Кмз), інтегральний показник якого визначається за співвідношенням кількості правильних та потрібних відповідей. У вищезазначеному випадку $\text{Кмз} = 11,2 / 16 = 0,7$ – це становить середній рівень розвитку мимовільної пам'яті у старших дошкільників 5-6 років, які були нами досліджені. Дошкільники 6-7 років показали наступне значення $\text{Кмз} = 11,8/16 = 0,73$ – це становить середній рівень розвитку мимовільної пам'яті.

На підставі вищезазначеної інформації можна зробити наступні висновки. У даний віковий період з дорослішанням дитини зростає і рівень запам'ятовування нею вербальної та

невербальної інформації. Так, у віці 5–6 років середні показники засвоєння іноземних слів – 3,4 із 10 запропонованих, а у 6–7 років – 5,1. Це свідчить про те, що мимовільне запам'ятовування впродовж старшого дошкільного віку має певну динаміку. Так, у дітей 5–6 років переважає лише мимовільне запам'ятовування на відміну від 6–7 річних дітей, у яких проявляється довільність у мнемічних процесах.

Дані вивчення мимовільної пам'яті на малюнки, слова рідної та іноземної мови, отримані за допомогою відповідних методик Т. Д. Марцинковської, подані у таблиці 6.

Таблиця 6

Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку

| Стать дітей | Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Показники середнього рівня | | |
|-------------|-----------------|--|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| | | | Запам'ятовування малюнків | Запам'ятовування слів рідної мови | Запам'ятовування слів іноземної мови |
| Жін. | 44 | 10 | 7,1 | 5,5 | 5,1 |
| Чол. | 43 | | 5,1 | 3,4 | 3,9 |

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних було використано t-критерій Стьюдента. В якості статистичних сукупностей було обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування дівчатками та хлопчиками слів іноземної мови. Значення t-критерію Стьюдента складає 2.06. Розбіжність статистично не значуща ($p > 0,05$). Поряд із цим доцільно виявити статистичну значимість показників мимовільного запам'ятовування ілюстрованого матеріалу хлопчиками та дівчатками. Значення t-критерію Стьюдента складає 3,43. Розбіжність статистично не значима ($p > 0,05$). Порівняння рівня запам'ятовування малюнків та іноземних слів дівчатками і

хлопчиками 5-7 років показало також їх статистичну не значущість (t-критерій Стьюдента складає 2.06).

Як свідчать отримані дані, дівчатка та хлопчики мають незначні відмінності у показниках середнього рівня мимовільного запам'ятовування малюнків, слів рідної та іноземної мови. Доцільно буде зазначити, що дівчатка все ж таки мають вищий рівень запам'ятовування, хоча він статистично незначимий.

Для підвищення достовірності дослідження гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку іноземної лексики, ми проводили відповідну методику Г. А. Урунтаєвої та Ю. О. Афонькіної. Отримані дані наведено у таблиці 7.

Таблиця 7

Показники середніх значень пасивного та активного мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку

| Стать дітей | Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Показник середнього рівня | |
|-------------|-----------------|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | | | Мимовільне пасивне запам'ятовування | Мимовільне активне запам'ятовування |
| Жін. | 44 | 16 | 11,2 | 14,6 |
| Чол. | 43 | | 8,2 | 13,1 |

Як свідчать дані, краще дітьми дошкільного віку запам'ятовується матеріал, з яким вони безпосередньо активно працюють. Дівчатка цього вікового періоду мають вищі середні показники рівня як пасивного, так і активного мимовільного запам'ятовування. Для виявлення статистичної значимості отриманих даних було використано t-критерій Стьюдента. У статистичних сукупностей обрано показники рівня активного та пасивного мимовільного запам'ятовування дівчатками 5–7 років. Значення t-критерію Стьюдента складає 5.83. Розбіжність

статистично значуща ($p < 0,05$). Поряд з цим доцільно виявити статистичну значимість показників активного та пасивного мимовільного запам'ятовування у хлопчиків такого ж віку. Значення t-критерію Стьюдента складає 8,4. Розбіжність статистично значуща ($p < 0,05$).

Окрім того, ми вважаємо за доцільне вивчити статові особливості мимовільного запам'ятовування при різних способах подачі матеріалу. Результати такого дослідження, яке було проведено за допомогою використання методики вивчення мимовільної пам'яті старших дошкільників за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною, показані у таблиці 8.

Таблиця 8.

Середні показники мимовільного запам'ятовування у старших дошкільників при різних способах подачі матеріалу

| Стать дітей | Кількість дітей | Кількість матеріалу для відтворення | Середній показник запам'ятовування | | |
|-------------|-----------------|-------------------------------------|------------------------------------|----------|--------------------|
| | | | Слів | Малюнків | Геометричних фігур |
| Жін. | 44 | 6 | 5 | 5,9 | 5 |
| Чол. | 43 | 6 | 4 | 5,1 | 5 |

Дані таблиці 8 свідчать про те, що дівчатками краще запам'ятовується матеріал у вигляді малюнків, а хлопчиками – вербальний, а от геометричні фігури вони запам'ятовують на однаковому рівні.

Для вивчення гендерних особливостей мимовільного запам'ятовування дітей старшого дошкільного віку ми користувалися крім вищезазначених методик і методикою дослідження мимовільної пам'яті та умов її ефективності за

П. І. Зінченком. Дані, отримані в результаті її використання, представлено у таблиці 9.

Таблиця 9

Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку

| Номер серії | Кількість дітей | Стать дітей | | Середня кількість відтворень | | Середня кількість правильних відтворень | |
|-------------|-----------------|-------------|----------|------------------------------|--------------|---|----------|
| | | Хлопчики | Дівчатка | Правильних | Неправильних | Хлопчики | Дівчатка |
| I | 43 | 19 | 24 | 12,3 | 3,7 | 11,8 | 12,7 |
| II | 44 | 23 | 21 | 10,4 | 5,6 | 10,6 | 10,2 |

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних було використано коефіцієнт кореляції Спірмена (ρ), який дорівнює 0.063. Критичне значення критерію Спірмена при даній кількості ступеней свободи складає 0.786 – залежність ознак статистично не значна ($p > 0,05$).

При обробці результатів користувалися коефіцієнтом мимовільного запам'ятовування (Кмз), інтегральний показник якого визначається за співвідношенням кількості правильних та потрібних відповідей. У дівчаток $Кмз = 11,45/16 = 0,71$ – це становить середній рівень розвитку мимовільного запам'ятовування, а у хлопчиків – $Кмз = 11,2/16 = 0,7$ – це також відповідає середньому рівню розвитку мимовільного запам'ятовування.

Розглянемо дані отримані в результаті використання методики «Мимовільне запам'ятовування 25 малюнків» З. М. Істоміної, які подано у таблиці 10.

Показники мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку ілюстрованого матеріалу

| Стать дітей | Кількість дітей | Кількість матеріалу для запам'ятовування | Норма у відтворенні матеріалу | Середній показник відтворення |
|-------------|-----------------|--|-------------------------------|-------------------------------|
| Жін. | 44 | 25 | 5,5–7,4 | 6,6 |
| Чол. | 43 | | | 5,6 |

Аналіз даних свідчить, що дівчатка мають вищі середні показники мимовільного запам'ятовування (6,6) ілюстрованого матеріалу, ніж хлопчики (5,6). Для виявлення статистичної значимості отриманих даних було використано t-критерій Стюдента. У якості статистичних сукупностей обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування хлопчиками та дівчатками. Значення t-критерію Стюдента складає 1,71. Розбіжність статистично не значима ($p > 0,05$). Тобто, дівчатка та хлопчики запам'ятовують практично на однаковому рівні.

Підводячи підсумок щодо статевих особливостей мимовільного запам'ятовування дітьми старшого дошкільного віку, слід наголосити на тому, що у результаті проведення вищезазначених методик прослідковується відмінність у середніх показниках даного виду пам'яті між хлопчиками та дівчатками. Так, дівчатам краще запам'ятовується наочний матеріал, а хлопчикам – вербальний, дівчатка мають вищі показники активного мимовільного запам'ятовування. Але дані відмінності не є статистично значущими.

Сучасна психологічна наука має значну кількість відомостей про протікання мнемічних процесів при засвоєнні іноземної лексики. За умов організації лише ігрової форми навчання, більшості дітей старшого дошкільного віку не вдається оволодіти елементарними навичками запам'ятовування

іноземного матеріалу. Це свідчить про необхідність вивчення умов запам'ятовування при засвоєнні іноземної мови на початковому етапі навчання у звичній для дитини повсякденній неігровій діяльності. Різноманітні види такої діяльності можуть бути успішно використані для розвитку мимовільного запам'ятовування іноземної лексики та засвоєння навичок говоріння іноземною мовою.

У нижченаведеному матеріалі проаналізовано особливості мимовільного запам'ятовування іноземної лексики дітьми старшого дошкільного віку залежно від різних видів їх діяльності: гра, розвивальне заняття та праця.

Згідно даних, отриманих за методикою «10 слів» Т. Д. Марцинковської, 87 опитаних дітей старшого дошкільного віку показали найвищий рівень мимовільного запам'ятовування десяти іноземних слів під час гри (72%) та діяльності з елементами праці (69%) і, відповідно, найнижчі показники виявлені під час розвивальних занять (45%). Результати цієї методики представлені у вигляді гістограми (рис. 6).

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних використовувався t-критерій Стьюдента. У якості статистичних сукупностей обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування у грі та праці. Значення t-критерію Стьюдента становить 1,54. Розбіжність статистично не значуща ($p > 0,05$). Поряд з цим доцільно виявити статистичну значимість показників мимовільного запам'ятовування у дошкільників 5-7 років у заняттях з елементами праці та у розвивальних. Значення t-критерію Стьюдента становить 7,37. Розбіжність статистично значуща ($p < 0,05$). При порівнянні показників мимовільного запам'ятовування у грі та розвивальних заняттях, значення t-критерію Стьюдента становить 5,83. Розбіжність також є статистично значущою ($p < 0,05$).

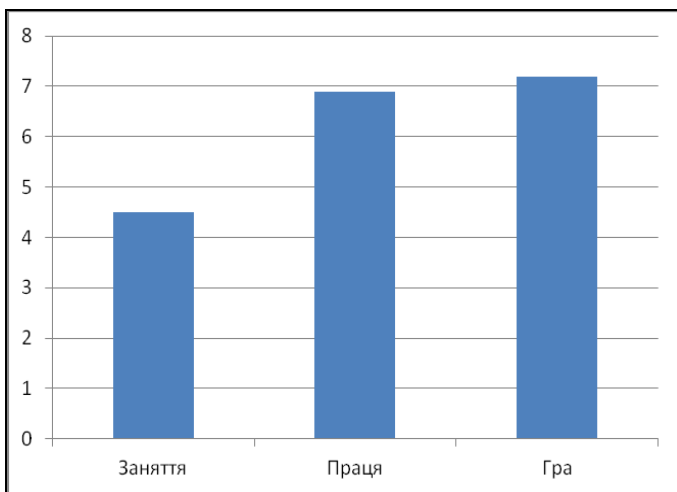


Рис. 6. Показники середнього рівня мимовільного запам'ятовування слів іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку (за методикою Т.Д. Марцінковської).

Таким чином, найкраще запам'яталися слова іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку, коли вони були використанні в ігровій діяльності, наприклад, програвання сцен із використанням цих слів та у заняттях з елементами праці. Відповідно до вищезазначеного можна стверджувати, що найвищий рівень мимовільного запам'ятовування прослідковується при залученні нового матеріалу у різноманітні види активної діяльності дітей 5-7 років.

Для вивчення особливостей мимовільного запам'ятовування старшими дошкільниками іноземної лексики у різних видах діяльності була використана методика дослідження активної мимовільної пам'яті за Г. А. Урунтаєвою та Ю. О. Афонькіною.

Найвищий кількісний показник активного мимовільного запам'ятовування у дітей старшого дошкільного віку виявлений у ігровій (15,6–15,8 слів) та трудовій діяльності (14,9–15 слів), а результат розвивального заняття у закладі дошкільної освіти свідчить про порівняно незначний рівень мимовільного

запам'ятовування іноземних слів (10,1–10,6). При цьому слід відмітити, що хлопчики та дівчатка старшого дошкільного віку мають майже однакові показники середніх значень активного мимовільного запам'ятовування іноземної лексики у різних видах діяльності.

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних використовувався t-критерій Стьюдента. У якості статистичних сукупностей було обрано показники рівня мимовільного запам'ятовування у хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку залежно від виду їх діяльності. Значення t-критерію Стьюдента становит від 0,17 до 0,86. Розбіжність не є статистично значимою ($p > 0,05$). Поряд з цим доцільно виявити статистичну значимість показників мимовільного запам'ятовування у хлопчиків під час гри, заняттях та праці. Значення t-критерію Стьюдента при порівнянні мимовільного запам'ятовування хлопчиків у грі та заняттях складає 9,43. Розбіжність статистично значуща ($p < 0,05$). Значення t-критерію Стьюдента при порівнянні показників мимовільного запам'ятовування у дівчаток у аналогічних випадках діяльності становить 8,92.

Окрім того, доцільно розглянути та проаналізувати отримані за допомогою вищезазначеної методики Г. А. Урунтаєвої та Ю. О. Афонькіної показники середніх значень активного мимовільного запам'ятовування дітьми 5–6 та 6–7 років іноземних слів у різних видах діяльності.

Показники середнього значення активного мимовільного запам'ятовування іноземних слів у 5–6 річних дошкільників становлять найвищі значення в ігровій діяльності (15,5 слів) та під час праці (14,5 слів), а на заняттях – 9,1 слово із 16 запропонованих. У 6–7 річних дітей середні значення активного мимовільного запам'ятовування іноземної лексики у ігровій діяльності становлять 15,9, під час праці – 15,5 та під час проведення занять – 11,6 слів.

Для виявлення статистичної значимості отриманих даних використовувався t-критерій Стьюдента. У якості статистичних сукупностей було обрано показники рівня мимовільного

запам'ятовування у грі дітей 5-6 та 6-7 років. Значення t-критерію Стьюдента становить 0,69. Розбіжність статистично не значуща ($p > 0,05$). Поряд з цим доцільно виявити статистичну значимість показників мимовільного запам'ятовування у старших дошкільників на розвивальних заняттях. Значення t-критерію Стьюдента становить 4,29. Розбіжність статистично не значуща ($p > 0,05$). Тобто, діти 5–7 років мають не значну різницю у рівні мимовільного запам'ятовування.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження особливостей активного мимовільного запам'ятовування іноземних слів старшими дошкільниками, отримані за результатами використання методики Г. А. Урунтаєвої та Ю. О. Афонькіної, слід наголосити на тому, що найкраще мимовільно запам'ятовується матеріал, який подається під час ігрової та трудової діяльності.

Узагальнюючи отримані дані, слід зазначити, що показники мимовільного запам'ятовування іноземної лексики дітьми старшого дошкільного віку залежать від особливостей видів їх діяльності. Найкращі результати мимовільності мнемічних процесів досліджувані діти 5–7 років показували під час ігрової та елементів трудової діяльності, на відміну від розвивальних занять. Цю особливість можна пояснити тим, що чим активніше дитина взаємодіє та використовує отриману вербальну інформацію, тим вищий рівень її мимовільного запам'ятовування.

Стосовно вікових особливостей мимовільного запам'ятовування, то слід наголосити, що в результаті нашого дослідження була підтверджена наступна закономірність: у дітей старшого дошкільного віку, зокрема 5–6 років, мимовільне запам'ятовування ще є домінуючим типом пам'яті, хоча поряд з ним упродовж 6–7 років з'являється довільність у мнемічних процесах. Значних відмінностей у розвитку мимовільної пам'яті хлопчиків і дівчаток старшого дошкільного віку не виявлено. Говорячи про специфіку мимовільного запам'ятовування іноземної лексики залежно від видів діяльності старшого

дошкільника, то доцільно зазначити, що найвищі його показники характерні для ігрової та трудової діяльності.

Подальшу перспективу нашого дослідження вбачаємо у поглибленні процесу вивчення у таких напрямках: мимовільної і довільної пам'яті при засвоєнні іноземної лексики дітьми середнього дошкільного та молодшого шкільного віку і розробці корекційно-розвивальної програми з розвитку когнітивної сфери, особливо пам'яті дітей даного віку.

Список використаних джерел

1. Агурова Н. В. Английский язык в детском саду / Н. В. Агурова, С. И. Гоздецкая. – М. : Учпедгиз, 1963. – 112 с.
2. Бойко О. В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О. В. Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М.Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – С. 45-48.
3. Вайсбурд М. Л. Требования к речевым умениям / М. Л. Вайсбурд, А. Д. Климентенко // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 8. – С. 11-24.
4. Вашуленко М. С. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука успіху навчання молодших школярів / М. С. Вашуленко // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 95-99.
5. Гергель А. Навчання іноземної мови через різні види діяльності / А. Гергель // Дошкільне виховання. – 1999. – № 4. – С. 12.
6. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 6. – С. 34-38.
7. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : АПН, 1961. – 562 с.
8. Леонтьев А. А. Память в усвоении иностранного языка / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 2009. - № 8. – С. 9-16.
9. Матюха Г. В. Проблема навичок і вмінь усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов /

Г. В. Матюха // Збірник наукових праць БДПУ : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2007. – № 1. – С. 43-49.

10. Никулина Т. И. Непроизвольное запоминание иноязычной лексики детьми дошкольного возраста во внеигровых видах деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00 07 «Пед. психология» / Т. И. Никулина. – Иркутск, 1998. – 23 с.

11. Психологический практикум «Память» / Сост. Л. И. Дементий, Н. Ф. Лейфрид ; под общ. ред. Л. И. Дементий. – Омск : Омский гос. университет, 2003. – 124 с.

12. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. Г. Афонькина. – М. : Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

13. Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду / З. Я. Футерман. – К. : Высшая школа, 1984. – 143 с.

14. Шкваріна Т. Місце іноземної мови в освіті дошкільнят / Т. Шкваріна // Дошкільнє виховання. – 2010. – № 1. – С. 12-14.

15. Эльконин Д. Б. Детская психология: Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 327 с.

16. Энциклопедия психодиагностики. – Т. 1. Психодиагностика детей / Ред.-сост. Д. Райгородский. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2008. – 624 с.

1.2. Міжособистісна атракція та зовнішня привабливість підлітків (Коваленко О. Г.)

Спілкування є складним багатограним процесом, який полягає не лише в обміні інформацією, а й в оцінці партнера, створенні його образу у своїй свідомості. Часто успіх спілкування, досягнення його мети залежить від стосунків між співрозмовниками.

У налагодженні позитивних міжособистісних стосунків важливу роль відіграє образ людини, який утворився у свідомості її партнера. Від характеру цього образу залежить ставлення до людини, можливість чи неможливість створення і розвитку дружніх чи інших ближчих, емоційно значимих стосунків, їх динаміка і тривалість.

Історія, література, життєвий досвід переконливо доводять, що людям привабливим, розумним, енергійним, оптимістам, з високим статусом, приємним у спілкуванні легше досягти мети, будувати стосунки з оточуючими, просуватися у професійній сфері, знайти супутника життя. Це підтверджує значення в житті кожної людини позитивних емоційних відносин з оточенням. Вони є основою особистості. Зокрема, «любов є не просто початком особистості, вона існує раніше за особистість, і вона породжує (визначає, детермінує) процес її створення як дива» (С. Д. Максименко) [6, с. 2].

У налагодженні гарних міжособистісних стосунків важливе значення має образ людини, що утворився у свідомості її партнера у процесі спілкування. Від характеру цього образу залежить ставлення до людини, можливість чи неможливість створення і розвитку дружніх чи інших близьких емоційно значимих стосунків, їх динаміка і тривалість.

Для широкого спектру емоційних стосунків від симпатії, що виникла при перших контактах, до глибоких переживань кохання визначено термін – атракція (міжособистісна атракція). Він буквально означає ваблення, тяжіння.

Міжособистісна атракція – це специфічне емоційне відношення, що визначає привабливість однієї людини для іншої і на основі якого формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини [9]. Ця проблема є досить актуальною у взаєминах підлітків, адже симпатія до інших, взаєморозуміння з ними впливає на соціалізацію підростаючого покоління.

Зважаючи на це була поставлена мета – у виникненні атракції підлітка встановити значення такого чинника, як зовнішня привабливість. Завданнями є, по-перше – проаналізувати теоретичні аспекти досліджуваної проблеми, по-друге – емпірично виявити зв'язок зовнішньої привабливості та атракції підлітків.

Міжособистісну атракцію вітчизняні вчені розглядають як феномен взаємодії, а зарубіжні як емоційне ставлення. Цей феномен досліджували Г. М. Андреева, Е. Аронсон, Д. Бірн, Д. Брокстон, Л. Я. Гозман, В. П. Казміренко, Н. В. Казарінова, А. М. Кленчу, І. С. Кон, М. Лернер, Б. Лотт і А. Лотт, С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко, Т. Ньюком, М. М. Обозов, Ч. Осгуд, Н. В. Скотна, С. Тейлор, Я. І. Український, В. М. Фомічева, Ф. Хайдер, О. Я. Чебикін, В. Шерер, Т. С. Яценко та інші.

Ставлення до атракції як до соціально-психологічного феномену у науковій сфері досить неоднозначне. Атракція як міжособистісна привабливість інколи здається поверхневою темою, яка не заслуговує уваги. Так, у 1975 році сенатор штату Вісконсін (США) В. Проксмайер звинувачував Національну Наукову організацію за підтримку досліджень проблеми любові, оскільки вважав, що це невиправдане використання грошей платників податків [18]. У наукових колах нашої держави також можуть з'являтися аналогічні думки. Крім того, проблема міжособистісної атракції часто розглядається однобічно – лише з точки зору романтичних відносин. У цілому, не зважаючи на те, що емоційні стосунки – досить популярна тема дослідження, якій приділяється багато уваги, вона ще не є вичерпаною.

У сучасній психології є дві точки зору на питання атракції. Її визначають, з одного боку, як емоційне відношення, а з іншого – як феномен взаємодії. Перший погляд властивий переважно представникам зарубіжної психологічної школи, а другий – вітчизняної.

В. А. Семиченко називає атракцією специфічне емоційне ставлення, що зумовлює привабливість однієї людини для іншої. На його основі формується інтегральне стійке почуття прихильності до іншої людини [9].

Г. М. Андреева розглядає атракцію як процес формування привабливості певної людини для того, хто сприймає, і як продукт цього процесу, тобто певна якість відношення [1].

Сучасний вітчизняний соціально-психологічний словник атракцію трактує як «здатність особистості притягувати до себе або відштовхувати від себе інших, викликати симпатію чи антипатію, бути соціометрично тим, кого обирають або відштовхують» [10, с.23].

Т. Хастон визначає атракцію як установку на іншу людину, що обумовлює інтерес людей один до одного і відповідно до якої індивід включається в спільну діяльність, а С. Франзой – як прагнення особистості зблизитися з іншою людиною [18].

Міжособистісну атракцію як процес надання переваги одними людьми іншим, взаємного тяжіння між людьми, взаємної симпатії розглядає Н. В. Казарінова [5]. Тобто, атракція – це перш за все емоція, що має своїм предметом іншу людину, а також – стійка оціночна реакція, яка примушує нас діяти з конкретною людиною певним чином (у цьому випадку атракція – соціальна установка).

Деякі вчені характеризують це поняття багатоаспектно, зокрема, І. С. Кон, як: а) когнітивний (пізнавальний) компонент емоційного ставлення до іншої людини; б) певну соціальну установку; в) емоційний компонент міжособистісного сприймання [4]. Він у межах міжособистісної атракції розглядав такий феномен як дружба.

Л. Я. Гозман атракцію розглядає як: 1) почуття однієї людини до іншої (така атракція є окремим випадком у низці емоційних явищ); 2) ставлення до іншої людини (тобто вона належить і до класу соціальних установок); 3) оцінка людини (тому це поняття є певним компонентом міжособистісного сприймання) [2].

Характеризуючи атракцію як певний атитюд (соціальну установку, ставлення), спрямований на певну людину, в ній можна виокремити три компоненти: когнітивний (уявлення про людину), афективний (почуття до людини), поведінковий (тенденції до певної поведінки у взаємостосунках з людиною) [1; 16]. Ці компоненти взаємопов'язані між собою.

Атракцію як міжособистісну привабливість аналізував М. М. Обозов [8]. Її складовими компонентами є симпатія, що передбачає емоційну позитивну установку на об'єкт, а також тяжіння, пов'язане з потребою людини бути разом з іншою людиною.

Атракція є важливим компонентом міжкультурного спілкування, за її умов воно протікає ефективніше [13].

Значимою атракція є і в педагогічному аспекті. Зокрема, В. О. Сухомлинський зазначає, що виховання і розвиток почуттів «... дружби, доброзичливості, поваги до внутрішнього духовного світу іншої людини зараз мають все більшу суспільну вагу. Емоційне безкультур'я стосовно людей породжує егоїзм, який є головним коренем байдужості, антисуспільних вчинків, злочинів» [12, с. 410].

Емоційні стосунки в освітньому процесі також аналізує В. Ф. Моргун, зазначаючи, що сучасна школа не повною мірою дбає про позитивний емоційний стан дитини, а сприяє формуванню формально-байдужо-негативних емоцій більшості учнів щодо себе. Важливим аспектом інтедифії освіти («пульсуючий взаємоперехід між інтеграцією та диференціацією змісту освіти, методів навчання і виховання, навчально-виховних закладів, який зумовлюється як потребами і можливостями суспільства, так і здібностями й інтересами особистості» [7, с. 6]) є така інтегрована властивість особистості

як емоційна привабливість навчання (відповідно й емоційна привабливість учителя, суб'єкта навчання). Вона диференціюється на негативне враження (навчання викликає антипатію), є амбівалентною (навчання викликає спокій) і позитивне враження (навчання викликає інтерес). Учасникам освітнього процесу необхідно зосереджувати свою діяльність на формуванні позитивного враження учня від навчання, вчителя.

Розглядаючи емоційні стосунки, міжособистісну атракцію у віковому аспекті, О. О. Смірнова зазначає, що вже у 4-5 років одні діти користуються серед однолітків більшою популярністю (тобто є привабливішими), ніж інші [11].

Поряд із терміном «атракція» іноді вживається термін «атраактивність» [16]. Зміст останнього аналогічний, він позначає міжособистісну привабливість, своєрідний «особистий магнетизм» людини, яка притягає до себе увагу і симпатії інших людей. О. Я. Чебикін і А. М. Кленчу атраактивність трактують як інтегральну властивість особистості, що виявляється у здатності викликати позитивне емоційне ставлення, інтерес, симпатію та довіру інших [15].

Виникнення атракції у спілкуванні людей залежить від багатьох чинників. Чинниками атракції є соціально бажані характеристики людини (охайність, співчутливість, терплячість, товарицькість, схильність до підпорядкування тощо). Про їхню наявність можна дізнатися двома способами:

1) продіагностувати партнера за допомогою спеціальних методик (тестів, опитувальників) щодо наявності у нього соціально бажаних характеристик, порівняти їх з власними особистісними характеристиками (чи ці соціально бажані характеристики партнера корисні для суб'єкта спілкування чи ні, тобто чи є вони для нього індивідуально прийнятними);

2) спостерігати за зовнішніми проявами партнера і приписати чи не приписати йому на основі цього соціально бажані та індивідуально прийнятні характеристики, порівняти їх з власними особистісними характеристиками.

У щоденному спілкуванні найпоширенішим є другий спосіб. Хоча його окремі етапи людиною мало усвідомлюються.

Чинники атракції можуть стосуватися суб'єкта та об'єкта спілкування, а за способом прояву бути просторовими характеристиками чи особистими проявами [3]. Важливими у виникненні атракції просторовими характеристиками суб'єкта та об'єкта спілкування є організація кожним із них власного простору, співвідношення цих просторів (схожість чи взаємодоповнюваність), дистанція між партнерами у спілкуванні, спосіб взаємного розташування. Серед особистих проявів суб'єкта та об'єкта спілкування значимими є такі, як зовнішній вигляд, особистісні характеристики кожного, спрямованість, поведінка. Схожість або взаємодоповнюваність згаданих особистих проявів суб'єкта та об'єкта спілкування також сприяє виникненню атракції. Ці чинники атракції представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Чинники атракції у міжособистісному спілкуванні

| Спосіб прояву | Учасники спілкування | |
|---------------------------|---|---|
| | Суб'єкт спілкування | Об'єкт спілкування |
| Просторові характеристики | Організація власного простору | Організація власного простору |
| | Співвідношення цих просторів (їх схожість, взаємодоповнюваність) Дистанція між партнерами Спосіб взаємного розташування | |
| Особисті прояви | Зовнішній вигляд. Особистісні характеристики. Спрямованість. Поведінка | Зовнішній вигляд. Особистісні характеристики. Спрямованість. Поведінка |
| | Схожість – взаємодоповнюваність | |

Виникнення атракції визначають окремі властивості її об'єкта, зокрема, розум, ерудиція, енергія, оптимізм, соціальні характеристики людини (статус, освіта, професія). Атракція в більшості випадків позитивно корелює з достоїнствами суб'єкта. Але занадто велика вираженість у людини позитивних характеристик може знижувати атракцію до неї. Занадто висока компетентність людини може сприяти зниженню самооцінки її партнера, підвищенню тривожності і як наслідок, призводить до його спроб уникати спілкування з такою висококомпетентною особою. Занадто висока вираженість у людини позитивних властивостей також може асоціюватися з низкою негативних особистісних характеристик. Отже, властивості об'єкта і атракція пов'язані криволінійними залежностями, опосередкованим впливом інших змінних.

Серед особистісних рис, на думку Л. Я. Гозмана на атракцію найбільше впливають параметри самосвідомості суб'єкта спілкування, зокрема самооцінка [2]. Він, порівнюючи точки зору біхевіористів і когнітивістів виявив, що передбачення перших більше відповідають реальності, ніж передбачення других, – суб'єкти з низькою самооцінкою схильні позитивно оцінювати тих, хто сприяє покращенню їхнього ставлення до себе (тобто оцінюють високо), ніж тих, хто підтримує їхній когнітивний баланс, дають їм відповідну їхнім власним уявленням оцінку. Тобто нам подобаються ті, хто нас оцінює високо.

Важливе значення у формуванні атракції має емпатія як здатність суб'єкта до відображення емоційних переживань і внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє партнерам досягати взаємоузгодження позицій, взаємопорозуміння, обирати оптимальні засоби міжособистісної взаємодії. Люди, які мають високий рівень емпатії, є щедрішими, оптимістичнішими, сердечнішими, емоційнішими і проявляють жвавий інтерес до інших. Це, в свою чергу, сприяє тому, що вони подобаються оточенню.

Комунікативна толерантність, яка проявляється у терпимості людини до різних поглядів, чужих думок, зовнішніх

впливів також впливає на виникнення атракції у міжособистісному спілкуванні.

Визначає атракцію і схильність людини до саморозкриття. Вплив цієї змінної залежить від відповідності певних актів визначеним правилам. Так, у цілому, саморозкриття пов'язане з атракцією позитивно, але лише до певної межі. Якщо об'єктом саморозкриття між незнайомими людьми стають інтимні моменти життя особистості, особливо ті, що суперечать суспільній моралі, рівень атракції знижується.

На атракцію впливає і сприймання партнера по спілкуванню як людини, що в будь-якій ситуації має вищі шанси на досягнення успіху. Таке ставлення часто підвищує атракцію до людини. Ця залежність може бути пояснена з точки зору теорії М.Лернера «віра в справедливий світ».

Чинником атракції у міжособистісному спілкуванні також є загальний рівень інтелектуального розвитку [2]. З одного боку, інтелектуально розвинутий суб'єкт має більше шансів відчутти зв'язок із об'єктом спілкування, задоволенням чи фрустрацією власних потреб, а отже і більше шансів на виникнення емоційного ставлення, прихильності до нього. З іншого боку, нам подобаються розумні люди.

Просторова близькість (географічне сусідство, «функціональна дистанція») як у буквальному, так і в переносному смислах є чинником, який сприяє виникненню атракції. Адже, чим ближче люди знаходяться один до одного, тим частіше вони спілкуються, тим більше у них спільного, тим активніше розвиваються їхні взаємостосунки.

Значення цього чинника підтвердив Т. Ньюком. У власному дослідженні він довів, що взаємна симпатія між членами навчальних груп істотно залежить від того, наскільки близько вони сидять під час занять (чим ближче знаходяться один до одного, тим вища симпатія).

Чим менша дистанція між партнерами по спілкуванню, тим вища атракція, симпатія між ними: від найбільшої прихильності до байдужого ставлення один до одного (на останній, публічній відстані). Дослідження свідчать, що із

збільшенням привабливості змінюється і дистанція спілкування. Чим ближче один до одного люди в особистісному смислі, тим більше вони знайомі, тим комфортніше вони себе почувають на ближчій відстані. У даному випадку не спрацьовує ефект негативної реакції на вторгнення в особисту зону. Але, будь-яке наближення до цієї зони людини, яка не викликає позитивних емоцій може викликати збільшення дискомфорту. Таке явище пов'язане з полем контролю за партнером – чим більше знайомий і приємний партнер, тим менше джерел інформації про нього людина утримує в полі контролю, і, навпаки, чим менш позитивні взаємостосунки, тим більше джерел інформації необхідно контролювати на випадок негативного розвитку взаємостосунків. Просторова близькість має значення і в безпосередньому контексті: лише перехреснюючись з людиною в просторі (уявному чи фізичному), з'являється можливість розвитку взаємостосунків з нею [16].

Близьким до попереднього чинником атракції у міжособистісному спілкуванні є доступність, бо легко доступні люди, взаємостосунки з якими не вимагають надто великих зусиль сприймаються позитивно. Але цей чинник діє, якщо попередньо ця людина була малодоступною. Ним користуються бюрократи, створюючи спочатку масу штучних перешкод, а потім милостиво допускаючи до себе людину. Постійна доступність поступово знижує привабливість.

Зміст наступного чинника атракції – схожості – відображається у прислів'ї «Птахи одного польоту тримаються разом». Про нього ще згадував Аристотель. Чинник схожості проявляється в тенденції позитивного ставлення до людей, які мають аналогічні погляди, інтереси, цінності, установки, соціально-демографічні характеристики, життєвий шлях. Механізмом, який визначає значимість схожості як детермінанти атракції є валідація власної «Я-концепції» і світогляду. Люди мають потребу підтримувати зворотний зв'язок з іншими людьми для уточнення істинності власних уявлень. Отримання таких підтверджень, ніби в якості

вдячності, збільшує привабливість людей, які їх підтверджують. Крім того, схожість установок за деякими позиціями, виявлена в початковий період спілкування, може бути людині підґрунтям для прогнозування поведінки свого партнера. Схожість за неістотними ознаками поширюється на інші важливі аспекти життєдіяльності, є своєрідним сигналом (хоч і не завжди істинним) наявності згоди за широким колом важливих для суб'єкта питань. Залежність між атракцією і схожістю установок також може пояснюватися характеристиками середовища, в якому розвивається процес спілкування, – просторова близькість, приналежність до однієї субкультури тощо. Схожість поглядів сприяє вибору однакового середовища, а схожість середовища стимулює збільшення атракції [19].

Вплив схожості на атракцію посилюють такі змінні, як взаємність позитивних емоційних ставлень, важливість, значимість тих чи інших поглядів, кількість питань за якими люди досягають згоди. Але необхідно розрізняти поняття кількості схожих рис, переконань і їхньої пропорції. За теорією Д. Бірна, нам найбільше подобаються ті, хто розділяє з нами найбільшу пропорцію схожих поглядів, рис [2; 17]. Наприклад, нам відомі 10 точок зору на певні питання однієї людини, 7 з них такі, як і в нас. Ми також знаємо 20 точок зору іншої людини і 7 з них такі, як і у нас. На думку Д. Бірна, нам більше сподобається перша людина, ніж друга, бо з першою у нас 70 % схожих точок зору, а з другою – лише 30 %.

«Протилежності притягуються» твердить інше прислів'я і відображає суть такого чинника атракції як доповнюваність. Теорію доповнюваних потреб сформулював Р. Вінч. Він припускав, що ми у своїх стосунках прагнемо до пошуку людей, здатних сприяти задоволенню наших актуальних потреб, що має місце тоді, коли потреби двох людей не схожі, а доповнюють одна одну. Л. Я. Гозман пише про принцип доповнення – орієнтацію на ті особистісні характеристики, які слабо виражені у суб'єкта (людина, яка має потребу підкорятися симпатизуватиме тому, хто має потребу

керувати) [2]. Для виникнення атракції у взаємодії двох людей деякі їхні характеристики, погляди, потреби мають бути схожими, однаковими, інші – протилежними, доповнювати одна одну.

Нам подобаються ті люди, які на високому рівні виконують діяльність, з приводу якої ми взаємодіємо. Так, у школі вчителям більше подобаються старанні учні, які мають гарний почерк (особливо, якщо це теж властиво вчителеві). У виробничій професійній взаємодії звичайно подобаються майстри своєї справи, професіонали, а у міжособистісній взаємодії – ті, хто добре вміє спілкуватися.

Симпатія чи антипатія до людини часто підкоряється принципу взаємності, відповідно з яким нам подобаються ті люди, яким подобаємося ми, і навпаки. Ще Р.В. Емерсон писав, що єдиний спосіб знайти друга – стати кому-небудь другом, тобто, щоб сподобатися людині, необхідно самому проявляти ознаки того, що ця людина подобається нам. Але прояв цього фактору не є універсальним. Адже не всі люди, які симпатизують нам, викликають позитивні емоції, як і не всі люди, яким не подобаємося ми, викликають виключно негативне ставлення. Даний чинник переважно зумовлює виникнення атракції у осіб із заниженою самооцінкою, в той час як особи з адекватною і завищеною самооцінкою є більш самодостатніми і менше спираються на думку оточення. Вплив взаємності може бути детермінований і особливостями конкретної ситуації. Якщо вплив взаємності базується на величині заохочення, то результат багато в чому визначається ставленням до цього заохочення.

Нам подобаються ті, хто є щедрим, ніжним, комунікабельним, співчутливим, рішучим, дивиться в очі співрозмовнику, посміхається, прагне подобатися, створювати і підтримувати гарні стосунки з іншими людьми, прагне співпрацювати, а не подобаються егоцентричні, агресивні, холодні, скупі, самозакохані, нещирі, які протидіють нам. Тому важливим чинником атракції є стиль спілкування, особливості вербальної і невербальної поведінки людини.

Людина, яка сприяє досягненню актуальної для нас мети має високий потенціал атрактивності, адже вона нам допомагає, дає позитивне підкріплення.

Детермінантою атракції також є прояв особистого ставлення до партнера під час спілкування, зацікавленість у ньому. Атракція, прихильність виникає у відповідь на позитивні дії, неприязнь – на негативні. Хоча емоційна реакція на позитивні дії з боку іншої людини визначається не стільки самими діями, скільки тим, як вони інтерпретуються, які мотиви приписуються суб'єкту. Людина ці дії сприймає як адресовані особисто їй чи як безособові, як частина звичної для суб'єкта поведінки в даній ситуації.

Очікування майбутніх позитивних взаємостосунків з іншою людиною також збільшує привабливість до неї.

Чинником атракції є ступінь вираженості у людини потреби в афіліації (приналежності) – потреби створювати і підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, бажання подобатися, притягати увагу, інтерес, відчувати себе цінною і значимою особистістю [5]. Людина, у якої ця потреба виражена слабо складає враження нетовариської, такої, що уникає інших, а якщо виражена дуже сильно, то вона постійно шукає контактів з іншими, прагне до людей, прагне, щоб її помітили.

В. Шульц у формуванні атракції виділяє чинник особистої гармонії [16]. Висунувши в якості підгрунтя гармонійних відносин потребу включеності, контролю і прив'язаності, він припустив, що саме їхнє оптимальне поєднання і сприяє високій атракції. Під потребою включеності В. Шульц розуміє відчуття власної необхідності для інших, під потребою контролю – необхідність брати участь у виробленні і прийнятті значимих рішень, під потребою прив'язаності – необхідність в афіліативних, емпатійних стосунках. Для діагностики рівня гармонійності він розробив спеціальну шкалу фундаментальних особистісних відносин (FIRO), що оцінює один генеральний фактор – схожість і доповнюваність наведених потреб і три додаткових – взаємну сумісність (визначається єдністю поглядів на поведінку), ініціативну

сумісність (гармонійність прагнень до задоволення даних потреб) і узгодженість (згода на можливість включення кожного з партнерів в будь-яку спільну діяльність).

На виникнення атракції у взаєминах впливає і зовнішня привабливість простору спілкування, гармонійність цього простору. Але у сучасному життєвому середовищі окремі його частини є деформованими, дисгармонійними, а тому викликають стан дискомфорту у людини. Його наслідком є «вигорання», що проявляється в «емоційній стомленості» (придушенні почуттів, емоційних переживань), конфліктах, негативному ставленні до партнерів у спілкуванні. Для подолання такого стану необхідно створити новий комунікативний простір, реконструювати існуючий.

Перше, що ми сприймаємо – це зовнішність людини і намагаємося її оцінити, тобто встановити, подобається нам така зовнішність, чи ні. Про зовнішню привабливість як фактор атракції згадують більшість дослідників (Е. Аронсон, Л. Я. Гозман та інші). Приваблива зовнішність забезпечує хлопчикам і дівчаткам вищу популярність серед однолітків починаючи вже з чотирирічного віку. Ця якість є значимою у підлітковому віці. Як свідчать дослідження В. М. Фомічевої, учні професійно-технічних училищ вибирають найчастіше красиве обличчя як якість, яка приваблює їх в людях [14].

Є кілька гіпотез на пояснення зв'язку зовнішньої привабливості та атракції [2].

1. Привабливість – позитивне підкріплення (нам приємно бачити красиві об'єкти), що пов'язано з особливостями філогенезу людини. Для більшості культур ознаками привабливого чоловіка є високий зріст і розвинена мускулатура, жінки – оґрядність, що пов'язано зі здатністю підтримувати рід і витримувати складні часи. Ще І. Кант у праці «Аналітика прекрасного» зазначав: «Красивий предмет викликає задоволення...».

2. У привабливих осіб вищий розвиток комунікативних навичок. Така їх зовнішня особливість впливає більше на зміст спілкування, ніж на його інтенсивність. Красивіші чоловіки і

жінки у спілкуванні орієнтуються безпосередньо на партнера, а не на досягнення будь-яких зовнішніх цілей.

3. «Звичайні» люди отримують певний «зиск» від спілкування з фізично привабливішими. Відомий феномен «ірадіації краси» – перенесення властивостей людини (в нашому випадку – привабливості) на того, з ким вона спілкується.

4. У суспільстві діє також стереотип фізичної привабливості (ефект ореолу): презумпція того, що фізично привабливі люди володіють соціально бажаними рисами (розум, доброта, інтелігентність, товариськість). Така атрибуція, зокрема відображається в народних казках, де позитивний герой завжди привабливий, чи стає таким у кінці, а негативний персонаж має неприємну зовнішність (Баба-Яга).

Не всі результати таких досліджень мають досить високу валідність. Наприклад, на питання, чи вам подобається ця людина, як стимул використовувались фотографії, які іноді дають спотворений вигляд оригіналу. До того ж надання переваги красивішим проявляється часто, але не завжди. Вищий рівень привабливості не забезпечує стабільного успіху в довготривалих відносинах. Так, фізична привабливість подружжя не впливає на їх взаємовідносини і стабільність шлюбу. Красу можна вважати найкращим засобом досягнення успіху в спілкуванні, якщо обмежуватися лише поверхневими контактами (наприклад, на дискотеці) [2; 20].

На зв'язок краси з атракцією впливають і реальні особливості поведінки привабливої людини. Якщо вона використовує зовнішні достоїнства для досягнення аморальних цілей або не може знайти переконливе виправдання власному негативному вчинкові, ставлення до неї з боку інших буде жорсткішим, ніж до непривабливих людей [18].

На рівень атракції впливають і окремі елементи зовнішності [2]. Для людини найбільш значимими характерними елементами є зріст, колір очей і волосся, особливості міміки (вираз обличчя і очей). З ними пов'язуються внутрішні особистісні характеристики людини. Наприклад, високе чоло

мають розумні люди. Але такі твердження також часто є сумнівними.

Дослідження свідчать про існування чітких культурних стандартів фізично привабливої людини [20]: еталоном фізично привабливої американки є лялька Барбі. Але стандарти фізичної привабливості не є сталими, вони змінюються. Хоча окремі риси тривалий час залишаються незмінними: в українців, ознакою зовнішньої привабливості вважається довге волосся. Таким чином, ці статеві-демографічні характеристики впливають на формування атракції.

Але між атракцією і зовнішньою привабливістю наявний і зворотній зв'язок. Л.Я. Гозман стверджує, що «люди, втягнені в емоційні стосунки (тобто між якими є атракція) схильні оцінювати один одного вище, ніж сторонні чи навіть близько знайомі індивіди, але які не мають взаємної симпатії» [2, с. 38]. Тобто, якщо людина нам подобається, ми вважаємо її фізично привабливішою.

Для перевірки зв'язку між міжособистісною атракцією і зовнішньою привабливістю підлітків було проведено діагностувальне дослідження. У ньому брали участь учні чотирьох восьмих класів Полтавських загальноосвітніх шкіл. У першому – 32 учня, у другому – 32, у третьому – 30, у четвертому – 28.

Для вимірювання атракції використаний метод соціометрії. Він дає можливість установити ієрархію членів групи за кількістю прихильників, популярністю. А власне популярність є ступенем привабливості окремої людини для оточення. Учні мали назвати трьох однокласників, кого б запросили на день народження. Підраховувалась кількість виборів отримана кожним учнем. Якщо він їх отримав більше, ніж половина від найбільшої кількості, то в дослідженні він розглядався як високоатракативний, якщо менше ніж половина, – низькоатракативний. У першому класі виявлено 13 високоатракативних учнів і 19 низькоатракативних, у другому – 14 і 18, у третьому – 10 і 20, у четвертому – 9 і 19 відповідно.

Для дослідження зовнішньої привабливості використані методики експертного опитування та взаємного оцінювання [21].

1. Рівень зовнішньої привабливості досліджуваних підлітків за п'ятибальною шкалою в кожному класі оцінювали інші підлітки, які з ними були не знайомі (незалежні експерти), з них двоє осіб жіночої статі, двоє – чоловічої. Кожен досліджуваний отримував по 4 оцінки, з яких вираховувалось середнє значення.

2. Зовнішню привабливість кожного досліджуваного оцінювали за п'ятибальною шкалою його однокласники. Вираховувалось середнє значення для кожного.

Отже, за зовнішньою привабливістю отримали два ряди даних: перший – показники рівня зовнішньої привабливості за оцінками незалежних експертів, другий – показники рівня зовнішньої привабливості за оцінками однокласників. У кожному класі порівнювали ці показники у високоатракативних і низькоатракативних підлітків.

Результати проведеного дослідження свідчать, що рівень зовнішньої привабливості у високоатракативних осіб є вищим, ніж у низькоатракативних осіб. Середні значення за показником зовнішньої привабливості високоатракативних і низькоатракативних підлітків у кожному класі (групі) відображені у таблиці 1.

Достовірність відмінності вибірових середніх арифметичних розподілів рівнів зовнішньої привабливості підлітків за оцінками незалежних експертів та за оцінками однокласників виявлена за допомогою *t*-критерію Стьюдента. Перевірена нульова гіпотеза про випадковість схожості згаданих вище величин. Альтернативна гіпотеза полягала у не випадковості їхньої схожості.

Встановлений рівень значимості схожості між замірами за показниками зовнішньої привабливості за оцінками незалежних експертів та за оцінками однокласників у високоатракативних та низькоатракативних досліджуваних. Критичне значення *t*-критерію за таблицею для першої і другої груп – 2,04, для

третьої групи – 2,05, для четвертої групи – 2,06 (при рівні значимості $\alpha < 0,05$).

Таблиця 1

Зовнішня привабливість високоатракативних і низькоатракативних підлітків

| Група | За оцінками незалежних експертів | | За оцінками однокласників | |
|---------|----------------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|
| | високоатракативні | низькоатракативні | високоатракативні | низькоатракативні |
| Група 1 | 3,615 | 3,553 | 4,086 | 3,405 |
| Група 2 | 4,357 | 3,612 | 3,550 | 2,750 |
| Група 3 | 3,575 | 3,612 | 3,992 | 4,442 |
| Група 4 | 4,222 | 3,842 | 3,422 | 2,800 |

Емпіричні значення t-критерію (за оцінками незалежних експертів): Група 1 ($t = 0,232$), Група 2 ($t = 1,940$), Група 3 ($t = 0,133$), Група 4 ($t = 1,043$).

При $t < t_{кр}$ гіпотеза про відмінність рівнів зовнішньої привабливості досліджуваних із груп високоатракативних і низькоатракативних підлітків, установлених за допомогою експертного опитування не підтверджена. Тобто ці події є залежними, рівні зовнішньої привабливості високоатракативних і низькоатракативних підлітків, встановлені за допомогою експертного опитування статистично однакові в усіх чотирьох групах.

Емпіричне значення t-критерію (за оцінками однокласників): Група 1 ($t = 2,935$), Група 2 ($t = 3,167$), Група 3 ($t = 2,312$), Група 4 ($t = 2,131$).

При $t > t_{кр}$ гіпотеза про відмінність рівнів зовнішньої привабливості досліджуваних у групах високоатракативних і низькоатракативних підлітків, встановленої за допомогою опитування однокласників підтверджена. Ці події є незалежними. Середнє значення рівня зовнішньої привабливості групи високоатракативних підлітків є вищим, ніж у низькоатракативних. Тобто, перші є більш зовнішньо

привабливими, ніж другі.

Отже, у сучасній психології існують різноманітні підходи щодо розуміння феномену атракції. Її визначають як емоційне ставлення, або як феномен взаємодії. Виникнення атракції зумовлюється багатьма чинниками. Вони можуть стосуватися суб'єкта та об'єкта спілкування, а за способом прояву бути просторовими характеристиками чи особистими проявами. Просторовими характеристиками суб'єкта та об'єкта спілкування є організація кожним із них власного простору, співвідношення цих просторів (схожість чи взаємодоповнюваність), дистанція між партнерами у спілкуванні, спосіб взаємного розташування. Серед особистих проявів суб'єкта та об'єкта спілкування значимими є зовнішній вигляд, особистісні характеристики кожного (висока ерудиція, енергійність, оптимізм, високий статус, освіченість, популярна професія, високий рівень самооцінки, емпатійність, комунікативна толерантність, схильність до саморозкриття, високий рівень інтелектуального розвитку, високий рівень виконання діяльності, особиста гармонія тощо), спрямованість (цілі, інтереси, схильності, переконання, прагнення тощо), поведінка (стиль спілкування, взаємність, сприяння досягненню актуальної мети). Схожість або взаємодоповнюваність зовнішнього вигляду, особистісних характеристик, спрямованості, поведінки також сприяє виникненню атракції у міжособистісному спілкуванні.

Емпірично встановлено, що фізична привабливість є значимим чинником атракції у підлітковому віці, але найбільше це стосується короткотривалих і поверхневих відносин. Фізична привабливість не є значимим чинником атракції у стабільних підліткових групах. Атракція впливає на оцінку фізичної привабливості. Тих, хто нам у цілому подобається ми оцінюємо як фізично привабливіших.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с
2. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений : монография / Л. Я. Гозман. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1987. – 176 с.
3. Коваленко О.Г. Чинники атракції у міжособистісному спілкуванні / О. Г. Коваленко // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 9. – С. 13-17.
4. Кон И.С. Дружба / И. С. Кон. – СПб. : Питер, 2005. – 330 с.
5. Куницына В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
6. Максименко С.Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 9. – с. 1-8.
7. Моргун В. Ф. Інтедифія освіти: Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін : курс лекцій / В. Ф. Моргун. – Полтава : Наукова зміна. – 1996. – 78 с.
8. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Изд-во «Лыбидь», 1990. – 192 с.
9. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 1997. – 152 с.
10. Соціально-психологічний словник / [авт.-укл. В. М. Галицький, О. В. Мельник, В. В. Синявський]. – К. : Тов. ВІГУС, 2004. – 250 с.
11. Смирнова Е.О. Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам / Е. О. Смирнова, Е. В. Калягина // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 50-60.

12. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну / В. А. Сухомлинський. – 2-е изд. – К. : Рад. шк., 1987. – 544 с.

13. Устименко Т.А. Основи міжкультурної взаємодії / Т. А. Устименко. – Полтава : ІВМЦ «Освіта», 1998. – 214 с.

14. Фомічова В. М. Проблема міжособистісної атракції в психології / В. М. Фомічова. – К. : «Альтерпрес», 1998. – 98 с.

15. Чебикін О. Я. Психологія атрактивності дівчини : монографія / О. Я. Чебикін, А. М. Кленчу. – Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2012. – 271 с.

16. Янчук В. А. Межличностная аттракция и детерминирующие её факторы / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 5. – с. 53-61.

17. Fisher R. Getting together: Building relationships as we negotiate / R. Fisher, S. Brown. – USA : Penguin books, 1989. – 216 p.

18. Franzoi S. L. Social Psychology / S. L. Franzoi. – Brown and Benchmark, 1996. – 631 p.

19. Interpersonal Similarity Between Body Movements in Face-To-Face Communication in Daily Life / Naoki Higo, Kenichiro Ogawa, Juichi Minemura, Bujie Xu, Takayuki Nozawa, Taiki Ogata, Koji Ara, Kazuo Yano, Yoshihiro Miyake // Plots one. – 2014. – July. – Vol. 9. – Issue 7. – P. 1-10.

20. Lahey B.B. Psychology: an Introduction / B. B. Lahey. – Madison : Brown and Benchmark, 1995. – p. 608-635.

21. McCroskey J. C. The Measurement of Interpersonal Attraction [Electronic resource] / James C. McCroskey, Thomas A. McCain. – Access to the source : <http://www.jamesmccroskey.com/publications/057.pdf>.

1.3. Структура пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників (Калюжна Ю. І.)

У сучасних умовах суспільного розвитку і переходу до ринкових відносин у професійній сфері реалізуватися може, насамперед, людина, яка здатна здобувати знання з суміжних галузей наук і на основі цього проявляти творчий підхід до праці, постійно вдосконалювати як процес власної діяльності, так і особистісні якості, необхідні для цього. Це неможливо без розвитку широкого комплексу пізнавальних інтересів особистості, який забезпечив би її активну життєву позицію у контексті уявлень про цілісну картину світу та місце людини у ній. Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому та старшому шкільному віці, коли відбуваються складні процеси особистісного зростання, які є запорукою подальшої самореалізації людини на життєвому шляху.

У психолого-педагогічній літературі широко представлені дослідження мотиваційних чинників навчання та поведінки у цілому у підлітків і старшокласників [1; 4; 9; 15]. Але варто зазначити, що сьогодні ще недостатньо уваги приділено вивченню специфіки цілісної структури інтересів школярів цих вікових категорій. Особливої уваги заслуговує дослідження можливостей застосування взаємозв'язків між цими спонуканнями для оптимізації процесу цілеспрямованого формування пізнавальних мотивів поведінки. Аналізуючи змістовний бік сфери інтересів школярів, неможливо ігнорувати вікові особливості підлітків та старшокласників, які є передумовою її розвитку.

У підлітковому віці з'являються нові пізнавальні мотиви, які обумовлені формуванням життєвої перспективи та професійного самовизначення. Базуючись на навчальній мотивації, вони можуть виходити далеко за межі шкільної програми та набувати ознак самоосвіти, причому пізнавальні спонукання можуть бути привабливішими, ніж прагнення добре навчатися [4; 8; 15; 17].

У старшому шкільному віці відбувається становлення світогляду юнака, адекватного, систематизованого світосприймання, що впливає на розвиток різнобічності та гармонійності його пізнавальних інтересів, які формуються під впливом вікових особливостей розвитку і навчально-виховного процесу. На фоні бурхливого особистісного розвитку змінюється мотиваційний комплекс і компоненти, які до нього входять: інтереси, потреби, ідеали. У цьому віці людина узагальнює цілі, які перед собою ставить, ієрархізує мотиви діяльності, що складає ядро ціннісних орієнтацій. Саме у юнацькому віці змінюється структура інтересів, старшокласника, яка формується на все життя. Ці зміни вивчалися багатьма психологами, а саме В. Хеннінгом, В. Г. Асєєвим, Г. І. Щукіною та ін. [1; 10; 20]. Вони визначили вплив даної структури на формування поглядів, ціннісних орієнтацій людини, її світогляду, на вибір майбутніх перспектив. Проте у сучасній психолого-педагогічній літературі недостатньо розглядаються теоретичні і практичні проблеми цілеспрямованого формування пізнавальних інтересів як основи саморозвитку підлітків та старшокласників. Особливої важливості при цьому набуває врахування тих мотиваційних утворень, які вже сформувалися на певному віковому етапі та утворили тісні взаємозв'язки, використовуючи які можна оптимізувати процес розвитку інтересів до певних галузей знань.

Аналіз психологічної літератури з питань системного підходу до вивчення реальних процесів поведінки людини вказує на те, що особистість характеризується активністю, діяльнісною сутністю, яку обумовлюють її мотиви. Вони пронизують всі структурні новоутворення особистості, особливо її спрямованість, характер, емоції, здібності, психічні процеси. У свою чергу, саме особистісні новоутворення є втіленням деяких характеристик мотиваційної сфери, наприклад, динамічних якостей. Мотивація є вираженням сутності особистості і забезпечує взаємодію її з навколишнім середовищем і соціальними умовами.

Про вплив мотивації на діяльність зазначено в дослідженнях В. Г. Асєєва, Є. П. Ільїна, В. В. Рибалки, В. А. Семиченко та ін. [1; 9; 16; 18]. Вони стверджують, що мотивація забезпечує вибірковість активності і спрямованість діяльності. Пізнавальна діяльність людини є певним сплавом інформаційних процесів і мотивації. Можна сказати, що мотивація виступає тим складним механізмом, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів активності з внутрішніми якостями і можливостями людини. У вітчизняній психології мотиваційна сфера особистості трактується як ієрархізована динамічна система потреб, мотивів, відношень, інтересів, структурованих на основі ядра провідних мотивів і обумовлених ним [4]. Особливе місце у цій системі займають інтереси, оскільки завдяки їм реалізується вибіркове ставлення особистості до об'єкта пізнання. Це обумовлюється такими суттєвими характеристиками цього мотиваційного утворення, як його життєве значення та емоційна привабливість для людини [1; 6; 10]. Пізнавальні інтереси, таким чином, є не лише спонуками особистості до діяльності, а й важливою умовою її саморозвитку та самовдосконалення, оскільки саме вони забезпечують перехід від цікавості, обумовленої новизною предмета чи явища, до допитливості, а від неї – до заглиблення у сутність явища і, зрештою, до розв'язання проблеми [9].

У психолого-педагогічній літературі нині широко і всебічно розглядається проблема сутності пізнавального інтересу (роботи Б. Г. Ананьєва, В. Г. Асєєва, В. І. Ковальова та ін.). Питання розвитку пізнавальних інтересів у процесі навчання шкільної молоді та студентства досліджували М. І. Алексєєва, А. К. Маркова, Г. І. Щукіна, В. М. Вергасов, Є. П. Ільїн та ін.

Так, у дослідженнях Г. І. Щукіної [20] розрізняються такі види пізнавальних інтересів:

1. Цікавість як найнижчий рівень усвідомленості і дієвості пізнавального мотиву. Він виникає, насамперед, як результат яскравих вражень від новизни чи несподіваності предмета. Цими чинниками визначаються нетривалість, нестійкість

поведінки особистості, оскільки такий інтерес легко витісняється новими, яскравими враженнями.

2. Частковий, вузький, ізольований інтерес можна охарактеризувати як інтерес до певних фактів, без прагнення суб'єкта до осмислення логіки предмета. Зазвичай він виражається як інтерес до певної теми чи навіть до часткового питання. Він спонукає учня до діяльності, спрямованої на реалізацію цього мотиву (пошуку певної інформації, відвідування гуртків чи перегляду тематичних фільмів, телепрограм тощо). Оскільки пізнання є складним процесом, який вимагає подолання ускладнень та невдач, які виникають на шляху до засвоєння чогось нового, невідомого, неважко передбачити незначну стійкість і цього різновиду інтересу. Проте порівняно з попереднім видом він є більш усвідомленим особистістю і дієвішим, хоч і недостатньо стабільним.

3. Узагальнений, широкий, неконцентрований інтерес характеризується потягом учня до предмета в цілому. Так, школяра може приваблювати інформатика чи історія, географія чи психологія. При цьому він ще не може вирізнити окремі аспекти, які хотів би поглиблено набувати у подальшій пізнавальній діяльності. Цей вид інтересів уже пов'язаний із високим рівнем усвідомленості та активності, а тому є тривалішим і стабільнішим, ніж попередні.

4. Інтерес спеціалізований, глибокий, індивідуальний, який характеризується високим рівнем усвідомленості. Його основними проявами є тривала спрямованість особистості на вивчення певного предмета, самостійний творчий підхід до питань, що підлягають засвоєнню. Поглиблене вивчення окремих розділів предмета свідчить водночас і про диференціацію отриманих учнем знань, а добровільний вибір завдань підвищеної складності з певного предмета та орієнтованість на їх успішне виконання – про силу мотиву, який здатний спонукати школяра до переборення труднощів на шляху освоєння нового.

У цілому ж особливістю пізнавального інтересу як мотиву учіння є те, що завдяки своїй наближеності до емоційної сфери

він легше усвідомлюється учнями порівняно з іншими мотивами, надаючи навчанню особистісного значення та продуктивності. Дослідники цього мотиваційного утворення зазначають його важливість для формування вищих інтелектуальних почуттів особистості, оскільки у стані інтересу школяр переживає задоволення від пізнання нового, захват від досягнення мети чи успішного переборення труднощів, сумнів перед новим для себе кроком у освоєнні нового. Багаторазове повторення таких емоцій та їх консолідація сприяє формуванню усвідомлення особистістю власного духовного зростання і забезпечує подальший розвиток потреби у знаннях.

Метою дослідження стало висвітлення особливостей структури пізнавальних інтересів у підлітковому та старшому шкільному віці, їх типових взаємозв'язків з навчальною мотивацією та окреслення шляхів розвитку пізнавального інтересу до психології у школярів на основі їх активної взаємодії у навчальному процесі.

Для вивчення особливостей пізнавальних інтересів у підлітковому та старшому шкільному віці нами було досліджено вибірку із 202 осіб низки шкіл м. Полтави віком 14–17 років. Методика дослідження структури пізнавальних інтересів, запропонована В. Хеннігом, мала на меті виявити особливості головних і другорядних пізнавальних інтересів молоді серед 17 напрямків знань та їх типових для певної вікової категорії взаємозв'язків [10]. У переліку інтересів наукові області представлені фізикою, біологією, географією і технікою. Серед суспільних наук — теорія пізнання, психологія, економіка, етика (мораль) і політика. Области культури і мистецтва представлені літературою, легкою і серйозною музикою, танцями, кіно і в широкому розумінні модою. Фізкультура представлена спортом. Подорожі належать до області культури. Методика дослідження структури мотивів навчальної діяльності (В. А. Семиченко) та анкетування учнів дозволили виявити специфіку суб'єктивної значущості для підлітків і старшокласників їх пізнавальних спонукань, які формуються безпосередньо у навчальному процесі.

Основною методикою, використаною у нашому дослідженні, був опитувальник, спрямований на вивчення структури інтересів, запропонований В. Хеннігом. Він базується на твердженні про те, що кожний окремих інтерес існує як складова цілісної структури. Інтереси тісно взаємопов'язані і взаємообумовлені. Ця методика розроблена на таких принципах: 1) окремі інтереси особистості тісно пов'язані один з одним і часто дуже складним чином залежать один від одного; 2) це не ізольовані спонукання, які функціонують автономно. Прагнення людини поглиблено пізнати певну галузь знань за своїм напрямком завжди є результатом усіх її інтересів у їх взаємозв'язку; 3) у взаємодії інтересів деякі з них функціонують як «центри» специфічної структури, навколо яких гуртуються інші «периферійні» інтереси; 4) область інтересів має ієрархічну будову, а її розвиток не можна розуміти як просту появу, посилення чи послаблення окремих мотиваційних утворень. Досить часто цей процес супроводжується і зміною зв'язків інтересу до певної галузі знань з іншими, які у більш ранньому віці не мали для учня особистісної значущості.

Застосування методики В. Хенніга дозволило виявити специфіку провідних та другорядних мотивів школярів підліткового та старшого шкільного віку. Методика дослідження складається з 136 тверджень, кожне з яких відображає поєднання інтересів, які належать до різних галузей. Наприклад, у виразі «Моральні проблеми у медицині та в інших областях біології» поєднано інтереси до етики та біології, а «Формування характеру і волі за допомогою спорту» – до психології та спортивної діяльності.

Досліджуванам підліткам і старшокласникам пропонувалося вибрати серед цих поєднань ті, якими вони хотіли б займатися на практиці. Отримані дані дозволяють визначити низку особливостей пізнавальних інтересів учнів. Це, насамперед, діапазон інтересів, тобто кількість областей предметів, на які орієнтовані інтереси особистості. Окрім цього, методика передбачає визначення також широти зв'язків одного інтересу з певною кількістю інших інтересів. Структурна

позиція інтересів відображає їх центральне чи периферійне розміщення у складному взаємозв'язку пізнавальних спонукань [11; 12].

Як свідчать дані експериментального дослідження, серед інтересів молоді можна виявити три категорії: інтереси, що займають чільне місце у структурі пізнавальної активності; інтереси, що можуть вважатися середніми за значимістю для підлітків та старшокласників; незначущі для школярів сфери інтересів.

Зважаючи на досить широкий спектр запропонованих для вибору досліджуваним інтересів (17), до першої групи відносять ті мотиваційні утворення, частота виборів яких по групі перевищує 10 %. До другої групи можна віднести мотиви, частота виборів яких становить 6 % – 10 %. Третя група охоплює інтереси, частота виборів яких менше 6 %. Проаналізуємо кожну з цих груп.

До провідних інтересів хлопців 14–15 років належать, перш за все, інтереси до спорту (12 % всіх виборів по групі досліджуваних), до техніки (11,2 %) та подорожей (10,1 %). На основі аналізу їх взаємозв'язків вдалося виявити, що підлітків дуже приваблюють проблеми розвитку технічних видів спорту, новітні спортивні тенденції у різних країнах тощо. Група інтересів, середніх за значимістю для хлопців-підлітків, є більш численною і охоплює такі сфери: кіно (8,8 %), біологію (9,1 %) мораль (6,3 %), психологію (8,0 %), легку музику (7,2 %), фізику (6,8 %). Прослідкувавши місце інтересу до психології у цій структурі, ми виявили, що він має прямий зв'язок із провідними інтересами до спорту, подорожей та техніки та з рівноцінним за значущістю інтересом до питань моралі. Виходячи з теоретичних засад цього дослідження, можна стверджувати, що підвищити значущість інтересу до психології можна, насамперед, спираючись на ці провідні пізнавальні мотиви (наприклад, висвітлюючи можливості розвитку вольових та характерологічних якостей у спорті). Несуттєвими для хлопців є інтереси до географії, танців, економіки та особливо серйозної музики (відповідно 5,0 %, 5,1 %, 3,2 %, 1,5 %).

У структурі пізнавальних інтересів дівчат 14–15 років центральне місце займають інтереси до легкої музики (12,3 %), моралі (10,7 %), моди (11,2 %) психології (11,7 %) і подорожей (11,9 %). Між ними спостерігається яскраво виражена інтеграція. Дівчата цікавляться проблемами етнопсихології, етичними аспектами поведінки у різних ситуаціях. На відміну від хлопців цього віку, у дівчат інтерес до психології входить до складу головних і пов'язаний з іншими провідними інтересами (подорожі, мода, мораль). Групу інтересів середньої ланки складають інтереси до літератури (7,2 %), танців (7,8 %), кіно (9,3 %), географії (6,9 %). Останню, незначущу для дівчат, сферу складають: інтереси до серйозної музики (3,1 %), техніки (4,8 %), економіки (3,9 %), політики (2,9 %), фізики (2,7 %), спорту (4,8 %).

Розглядаючи іншу вікову групу молоді, а саме, хлопців і дівчат 17–18 років, ми можемо говорити про певні суттєві зміни, які сталися у структурі пізнавальних інтересів на даному віковому етапі, на відміну від попереднього. Перш за все, слід відзначити зростання прагнення хлопців 17–18 років освоювати питання психології (11,7 %) та моралі (11,0 %), поряд із досить актуальним інтересом до подорожей (10,1 %) і до техніки (12,0 %). Юнаків приваблюють проблеми розвитку якостей, необхідних для роботи зі складною сучасною технікою, етичні аспекти взаємовідносин з батьками, педагогами, однолітками. Середню групу пізнавальних мотивів охоплюють інтереси до географії, спорту, фізики, біології, літератури і легкої музики (відповідно 6,7 %, 8,1 %, 5,1 %, 7,6 %, 5,2 %, 8,6 %). Разом з такими змінами трансформуються і взаємозв'язки інтересу до психології з іншими мотивами, в тому числі і з тими, які не займають провідної позиції у структурі. Їх можна вдало використовувати у процесі цілеспрямованого розвитку інтересу до психології як галузі знань (наприклад, висвітлюючи проблеми психології спорту, фізіологічних механізмів перебігу психічних процесів тощо). Найменше хлопців 17–18 років цікавить економіка (3,1 %), серйозна музика (3,8 %), кіно

(4,7 %), мода (3,4 %), танці (4,3 %), тобто поза увагою залишаються питання естетичної сфери знань.

До провідних інтересів дівчат 17–18 років належать інтерес до психології (10,4 %), моди (11,6 %), моралі (10,0 %). Слід визнати, що кількість значущих для них мотивів зменшується, проте зростає кількість їх взаємозв'язків як між собою, так і з інтересами, які входять до середньої ланки структури. Її складають інтереси до теорії пізнання (7,1 %), подорожей (7,4 %), літератури (8,0 %), біології (7,0 %), танців (8,5 %), географії (7,9 %). Варто звернути увагу на те, що дівчат-старшокласниць приваблюють питання теорії пізнання, що свідчить про їх прагнення ознайомитися з закономірностями освоєння дійсності, бажання перейти від ознайомлення з окремими фактами чи явищами до встановлення логічних взаємозв'язків між ними. У взаємозв'язку з інтересом до психології він проявляється як прагнення пізнання власних ресурсів і можливостей, особливо на шляху підвищення якості навчальної діяльності. У той же час для дівчат 17–18 років несуттєвим є інтерес до техніки (1,8 %), економіки (2,8 %), серйозної музики (2,2 %), фізики (3,1 %), спорту (3,8 %).

Отримані нами результати дозволили виявити особливості сфери пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників. Для цього ми можемо порівняти позиції провідних інтересів у досліджуваних нами вибірках. Для учнів обох вікових категорій характерний інтерес до подорожей. У дівчат обох вікових груп цей інтерес насамперед пов'язаний із танцями, біологією, мораллю, географією, а у хлопців – з фізикою, спортом, технікою, а також мораллю і психологією. Інтерес до питань моралі присутній у всіх групах. У дівчат він є провідним і у 14–15 років, і у 17–18 років. Центральне положення у структурі інтересів хлопців він займає лише у 17–18 років, що свідчить про зростання їх тенденції до самостійності. Варто зазначити, що з віком зростання зв'язків важливого для юнацтва інтересу до моралі сприяє підвищенню уваги молоді до етичної сторони різних сфер життя. У той же час інтерес до моди є головним інтересом дівчат в обох вікових групах, а для всіх хлопців без

виключення він є слабким. Інтерес до техніки тісно пов'язаний у молоді із статевою належністю.

Отже, результати, отримані за допомогою методики В. Хенніга, дають нам змогу зробити глибокий якісний аналіз структури пізнавальних інтересів різних вікових груп. Так, кількість значущих, провідних для школярів інтересів дещо менша у юнаків (особливо у дівчат), ніж у підлітків. Це свідчить про тенденцію до певної «кристалізації» сфери інтересів старшокласників, тоді як підлітки схильні до розширення кола захоплень, часто ситуативних. Разом з тим спостерігається тенденція до збільшення взаємозв'язків провідних інтересів юнацтва з другорядними пізнавальними мотивами порівняно з учнями підліткового віку. Це означає, що старшокласники намагаються прослідкувати цікаві для них явища у різних ситуаціях, умовах, знайти їх витoki та пояснення різноманітності їх проявів у природі чи суспільстві.

Особливої уваги заслуговує інтерес до психології, оскільки саме він відкриває широкі можливості до самопізнання та саморегуляції поведінки школярів. Він є провідним у дівчат 9 і 11 класів і у хлопців 11 класу. З віком зростають зв'язки цього інтересу з іншими у загальній структурі. Так, у дівчат-підлітків інтерес до психології пов'язаний з подорожами, кіно, літературою і модою, а у старшокласниць – з біологією, мораллю, модою, літературою та інтересом до теорії пізнання. Розширюється кількість подібних взаємозв'язків і у хлопців. У підлітковому віці їх інтерес до психології пов'язаний лише з технікою, мораллю і подорожами, а у юнаків ми бачимо відповідно шість зв'язків, три з яких мають новий напрямок (географія, біологія, література, техніка, подорожі, мораль). Ці взаємозв'язки можна реалізувати у навчально-виховному процесі при цілеспрямованому розвитку спонукань до освоєння психологічних знань. Так, наприклад, у хлопців і дівчат 14–15 років є сильними зв'язки інтересу до психології та подорожей. З метою підвищення інтересу до психології доцільно включати молодь у пізнавальну діяльність, спрямовану на вивчення психологічних характеристик різних народів, великих етнічних

груп, основ національних традицій, обрядів тощо. При цьому суттєвим фактором є залучення підлітків до вікторин та читацьких конференцій, що передбачають знайомство з етнопсихологічними дослідженнями та іншою спеціальною літературою. Окрім цього, для дівчат та хлопців-підлітків суттєвими є мотиви навчальної діяльності, які уже сформувалися протягом їхнього попереднього вікового розвитку. Це, насамперед, комунікативні та позиційні мотиви, а також спонукання, пов'язані з загально-соціальними цінностями. Отже, при організації виховних заходів вищевказаного змісту для хлопців-підлітків варто підкреслювати значущість взаємозв'язку їх провідних інтересів з реалізацією можливостей оптимізації різнопланового спілкування підлітків з оточуючими. Так, наприклад, розвиваючи тематику на основі зв'язку інтересу до психології та моралі, доцільно обирати проблеми для обговорення та ділових ігор, які б стосувалися типових для підлітків комунікативних ситуацій (наприклад, етичні аспекти подолання міжособистісних конфліктів або дотримання правил поведінки у значущих для школярів умовах та обставинах). Для дівчат цього ж віку при огляді проблем взаємозв'язку інтересів до психології та моди у ході виховного процесу варто наголошувати на можливостях моди для забезпечення перцептивної сторони взаємодії спілкування тощо.

Таким чином, результати отримані за допомогою методики В. Хенніга дозволяють нам зробити глибокий кількісний і якісний аналіз структури пізнавальної мотивації різних вікових груп, але для детальнішого розкриття специфіки їх формування у навчальному процесі ми скористалися методикою вивчення навчальних інтересів за В. А. Семиченко [18].

Методика спрямована на дослідження особливостей мотиваційної структури навчальної діяльності школярів і дозволяє визначити співвідношення спонукань, які її утворюють. Автор зазначає, що мотиви, які за своїми кількісними показниками займають перші 4 місця, вважаються

для досліджуваного провідними. Порівняння структури мотивації навчальної діяльності можна здійснювати за параметрами віку, статі, навчальної успішності.

Застосувавши цю методику у групах піддослідних підлітків та старшокласників, ми отримали уявлення про особливості їх навчальної мотивації, які можуть сприяти розвитку пізнавальних інтересів у ході цілеспрямованого навчально-виховного процесу. Результати цієї методики представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження навчальної мотивації за методикою В.А. Семиченко у вибірках підлітків та старшокласників

| Групи мотивів навчальної діяльності | Середній бал по вибірці підлітків | Середній бал по вибірці старшокласників |
|-------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Соціально – ціннісні | 24 | 24 |
| Навчально – пізнавальні | 26 | 27 |
| Професійно – ціннісні | 22 | 32 |
| Позиційні | 29 | 28 |
| Комунікативні | 31 | 26 |
| Самовиховання | 21 | 30 |
| Ситуативні (уникання неприємностей) | 24 | 22 |
| Утилітарні (мотиви вигоди) | 16 | 21 |

Отримані нами результати дозволяють зробити висновок про деякі відмінності мотивів навчання підлітків та старшокласників, що можуть обумовлювати їх пізнавальні інтереси, які, базуючись на спонуканнях до навчання, можуть виходити далеко за його межі. Звернемося до аналізу отриманих нами результатів.

У вибірці досліджуваних підлітків значимими мотивами навчання виявилися комунікативні та позиційні спонукання. Підлітки відзначали привабливість спілкування з однолітками у процесі навчання та можливість досягти певного статусу в їх

середовищі, що, очевидно, відображає активний процес їх соціалізації на базі спілкування як провідної діяльності, яка притаманна цій віковій категорії. Наступною за значущістю виявилася група навчально-пізнавальних мотивів, характеризуючи яку, підлітки відзначали важливість отримання систематичних знань на уроках, з допомогою та під керівництвом викладачів, підкреслюючи роль педагогічної майстерності викладача для становлення такої групи пізнавальних спонукань.

Соціально-ціннісні та утилітарні мотиви навчальної діяльності виявилися для підлітків однаковими за значущістю (середній бал по вибірці для кожного становить 24 бали). В. А. Семиченко у запропонованій нею методиці вказує, що значущими для опитуваного мотивами можна вважати перші чотири групи за оцінками досліджуваних. Оскільки результати вказують на однакову популярність для підлітків обох груп мотивів, ми також брали їх до уваги. Незважаючи на протилежність змісту вищевказаних груп мотивів, їх значущість для підлітків можна пояснити орієнтацією на думки та точки зору оточуючих (в тому числі і на загальносуспільні тенденції). Це пов'язано з тим, що підлітки, прагнучи до самостійності суджень та вчинків, ще недостатньо володіють можливостями саморегуляції, віддаючи перевагу наслідуванню оцінок та думок дорослих. Так, для учнів підліткового віку, важливими виявилися такі мотиви навчання, як уникнення неприємностей (ситуативні), в яких виражається їх залежність від обставин та соціального оточення, яку вони ще тільки мають подолати у майбутньому.

Для старшокласників значущість окреслених мотивів навчальної діяльності за методикою В. А. Семиченко виявилася іншою. Так, для них на першому місці за важливістю знаходяться професійно-ціннісні мотиви, потім – мотиви самовиховання, позиційні та навчально-пізнавальні. Це можна пояснити розвитком самосвідомості школярів на цьому віковому етапі, їх зрілими уявленнями про подальший життєвий шлях та необхідність цілеспрямованої підготовки до цього.

Професійне самовизначення старшокласників, необхідність якого усвідомлюється ними дедалі гостріше, створює базу для сприймання пізнавальної діяльності як основи подальшого професійного успіху. Проте для учнів цієї вікової категорії небайдужими є також мотиви навчання позиційного характеру як прагнення у подальшому зайняти гідне місце у найближчому соціальному середовищі, класі, трудовому колективі. Окреме місце займають навчально-пізнавальні мотиви старшокласників, які визнаються нами як база для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення. Вочевидь, для формування стійких пізнавальних інтересів до певної галузі знань варто використовувати прагнення до широких комунікативних зв'язків та позиційних моментів у підлітків, старшокласники ж є чутливішими, насамперед, до перспектив застосування нових знань у професійному розвитку та самовихованні і самовдосконаленні.

Ми намагалися уточнити особливості навчальної мотивації підлітків та старшокласників за допомогою запропонованої нами анкети. Аналіз відповідей на запитання анкети дає змогу говорити про те, що вони у більшості випадків збігаються з результатами попереднього дослідження.

Так, аналізуючи привабливість для себе тих чи інших галузей знань, яка лежить в основі пізнавального інтересу, 55 % підлітків указали причиною цього можливості поліпшити процес спілкування з дорослими та однолітками, 41 % респондентів вирізняли можливість здобути визнання серед однокласників, для 39 % опитуваних учнів цієї вікової категорії важливим виявився мотив пошуку приємної для сприймання інформації. У вибірці старшокласників ми спостерігали дещо іншу тенденцію. Юнаки та дівчата, характеризуючи причини привабливості для них різних галузей знань, у 52% випадків наголошували на їх необхідності для опанування майбутньою професійною діяльністю, у 49 % випадків – з можливостями використання їх у процесі самовдосконалення та самовиховання, а у 46 % відповідей було вказано на можливості

досягнення певних статусних позицій, визнання серед оточуючих.

Отже, підсумовуючи все сказане, ми можемо говорити про те, що лише розгорнутий аналіз картини інтересів, яка буде враховувати їх спрямованість, діапазон, широту і напрямок зв'язків, дозволить учителю налагодити ефективний взаємозв'язок з учнями, а також підвищить рівень виховного впливу з його боку. Такій підхід вимагає планомірного дотримання рекомендацій:

1. Формування будь-якого інтересу вимагає проблемності, тобто, для зацікавлення учня потрібно поставити перед ним проблему, яку він би мав самостійно вирішити.

2. У процесі формування нового інтересу варто виходити з урахування його зв'язків у структурі з центральними пізнавальними мотивами. Наприклад, якщо у старшокласника домінує сильний інтерес до спорту і техніки і необхідно розвинути у нього інтерес до психології, слід підкреслити спільну сторону областей його головних інтересів (наприклад, обговорення досягнень у галузі нових технологій, підвищення спортивних результатів, розвитку спеціальних спортивних навичок, здібностей тощо).

При цьому слід зважати на можливості застосування шляхів розвитку мотивації, розроблених у вітчизняній психології. Перший з них полягає у прямому впливі викладача на мотиваційну сферу учнів з метою подальшої зміни їх поведінки [1]. Цей вплив може втілюватися у формі лекцій та бесід, пояснень чи розповідей. Вплив здійснюється переважно на когнітивну сферу школярів, залишаючи поза увагою сферу безпосередніх практичних зусиль. Результатом у цьому випадку є прояви в учнів так званих «знаних» мотивів, які, проте, відіграють незначну активізуючу роль. Розуміючи суть тієї чи іншої сфери знань і її значущість, школярі, однак, не відчують її привабливості чи життєвої необхідності.

Тому з точки зору теорії мотивації навчання дітей та дорослих попередній шлях необхідно органічно поєднувати з методами та прийомами, які забезпечують включення підлітків

та старшокласників у такі різновиди спеціально організованої навчально-виховної діяльності, які б створювали умови для формування пізнавальної мотивації. Значну роль при цьому відіграє інтерактивне навчання. Воно базується на принципі взаємодії у процесі пізнання і є потужним засобом активізації пізнавальних інтересів молоді. Основними характеристиками інтерактивного навчання є те, що воно передбачає роботу викладача не з окремим індивідом, а з групою особистостей, що взаємодіють, які стимулюють і активізують мисленнєву діяльність один одного. Це – модель спілкування особистостей у реальній спільній творчій діяльності, спрямованій на розв'язання завдань пошукового, проблемного характеру (досить часто у ситуаціях змагання, суперництва тощо). Цей шлях може реалізуватися у вигляді ділових та рольових ігор, дискусій, конференцій, тренінгів [1-3; 11; 15; 20]. Такі форми спричиняють потужний вплив водночас на свідомість особистості, її емоційну та практичну сферу, сприяючи формуванню дієвих мотивів набуття знань. Жоден із цих шляхів неможливо абсолютизувати. Їх поєднання при оптимальній організації навчального процесу дозволяє домогтися розвитку інтересу до певної галузі знань, використовуючи складну цілісну структуру пізнавальної мотивації особистості

Аналіз проблеми свідчить про важливість застосування різноманітних методів педагогічного навчально-виховного впливу для формування такої пізнавальної мотивації підлітків та старшокласників, яка забезпечує цілеспрямований розвиток їх інтересів. Особливе значення має формування інтересу школярів саме до психологічних знань і на основі цього – їх самопізнання та самовдосконалення на шляху професійного зростання. Навчальна діяльність із застосуванням інтерактивних методів дозволяє залучити учнів до взаємодії у розв'язанні значущих для них ситуацій, створює умови не лише для підвищення мисленнєвої активності кожного, а й сприяє формуванню орієнтації на досягнення колективного результату. При цьому особливо слід зважати на те, що активізація пізнавальної мотивації у сфері психологічних знань може бути

суттєво підвищена завдяки врахуванню інших, уже сформованих інтересів шкільної молоді, що забезпечує їх ефективну інтеріоризацію та надає їм особистісної значущості. Пошук таких важливих взаємозв'язків між суттєвими для підлітків та старшокласників інтересами та їх використання у навчальному процесі є надійною запорукою розвитку дієвої пізнавальної мотивації, що є основою для подальшого цілеспрямованого саморозвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 1999. – 304 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1996. – 96 с.
4. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : МПА, 1995. – 212 с.
5. Боровик О. В. Вікові особливості молоді зрілого юнацького віку та психологічні аспекти формування національної свідомості даної вікової категорії / О. В. Боровик, Л. В. Боровик // Психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 173-177.
6. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін.; [2-ге вид.]. – К. : Каравела, 2007. – 400 с
7. Волков Б. С. Психология юности и молодости: Учебник для вузов / Б. С. Волков. – М. : Трикста, 2006. – 256 с.
8. Забродський М. М. Вікова психологія / М. М. Забродський – К. : МАУП, 1998. – 92 с.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
10. Исследование проблем молодежи в ГДР / [ред. А. В. Северцев]. – М. : Прогресс, 1976. – С.405-444.

11. Калюжна Ю. І. Методичні засади розвитку інтересу до психологічних знань у старшокласників / Ю. І. Калюжна // Імідж сучасного педагога. – 2016. – С. 39-43.

12. Калюжна Ю. І. Особливості розвитку пізнавальних інтересів підлітків та старшокласників / Ю. І. Калюжна // Витоки педагогічної майстерності. – 2017. – Випуск 19. – С. 171-177.

13. Невідома Я. Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці / Я. Г. Невідома // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – 2012. – Вип. 17. – С. 337-346.

14. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.

15. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому юнацькому віці. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів ; за ред. К. В. Седих. – Полтава : Астроя, 2017. – 342 с.

16. Рибалка В. В. Психологія і педагогіка праці особистості / В. В. Рибалка. – К. : Кіровоград: Імекс, 2013. – 192 с.

17. Савчин М. В. Вікова психологія : Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : «Академвидав», 2011. – 382 с.

18. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.

19. Шевченко В. С. Особливості емоційної та вольової сфери у розвитку осіб юнацького віку / В. С. Шевченко, О. О. Байєр // Педагогіка, психологія и социология : Общая психология, 2015. – № 6. – С.6-18.

20. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.

1.4. Психологічні особливості розвитку емоційних стосунків у юнацькому віці (Яновська Т. А.)

Серйозною підставою для розгортання досліджень емоційних стосунків є запити практики та життя сучасного суспільства. Поглиблення розуміння закономірностей емоційних відносин стає однією з умов забезпечення всебічного розвитку особистості. Досвід показує, що значна частина людей бачать причину своїх труднощів саме в порушеннях у сфері емоційних відносин.

Не можна абстрагуватися від емоційних стосунків, говорячи про проблеми розвитку особистості людини в юнацькому віці. Будь-яка робота адміністрації навчально-виховних закладів та психологів в основному спрямована на профорієнтацію юнацтва, на мотивацію більш інтенсивної розумової діяльності у зв'язку із закінченням школи, і часто про те, що юнацький вік є періодом сильних емоційних переживань, пов'язаних із навчальним процесом і з появою перших серйозних почуттів дружби, любові, в такій ситуації забувається. Адже зміни соціальної ситуації, зміни системи освіти – все це впливає на розвиток емоційної сфери старшокласників.

Аналізу емоційної сфери юнаків приділяли увагу у дослідженнях з вікової та педагогічної психології Г. С. Абрамова [1, с.154-159], В. С. Мухіна [7, с.422], Р. С. Немов [9, с.99-101]. У роботах дослідників розглядаються проблеми взаємовідносин старшокласників з батьками та однолітками, труднощі психолого-педагогічної підтримки старшокласників з боку школи. У вітчизняній психології в ході вивчення проблеми емоційних відносин основна увага приділялася парам, що склалися з добре знайомих один одному людей (Н. Н. Обозов [10, с. 60-63], Е. Тійт [13, с. 55]). Підкреслювалося, що якщо емоційні стосунки існують в якісно різних групах, можна говорити про емоційні відносини між матір'ю і дитиною, між подружжям, між колегами по роботі.

Емоційні відносини пов'язують не тільки діаду, а й тріаду або групу більшого розміру.

За О. О. Кроніком [6, с.54], «основними координатами» простору міжособистісних відносин є статусно-рольові відмінності і валентність відносин. Г. М. Андрєєва [2, с.111-114] додає до них ще одну координату – вільний або вимушений спосіб створення пари. Статусно-рольові відмінності можуть виражатися в різному віці партнерів, різних соціально-демографічних та статевих ознаках [4, с. 68]. У процесі діяльності, пізнання навколишнього світу і самого себе, в процесі спілкування з дорослими і однолітками дитина відчуває різноманітні емоції і почуття. Вона переживає те, що з нею відбувається; ставиться певним чином до того, що її оточує. Формування емоційних стосунків на пряму пов'язане з розвитком емоцій та почуттів особистості [9, с.245-247]. Основною змістовною характеристикою емоцій і почуттів у юнацькому віці є майбутнє і тому у юнаків домінують емоції, пов'язані з його очікуванням. Здебільшого почуття любові зумовлює у старшокласників прагнення перебороти свої недоліки, сформувати позитивні якості особистості, розвиватися фізично, щоб привернути увагу об'єкта свого почуття [11, с.131-132].

У ранній юності знижується гострота міжособистісних конфліктів і менше проявляється негативізм у взаєминах з оточуючими. Поліпшується загальний фізичний та емоційний стан самопочуття юнаків, підвищується їх контактність і товариськість. У багатьох старшокласників нормалізується самооцінка, що також позитивно позначається на внутрішньоособистісних і міжособистісних відносинах, на загальному емоційному стані: збільшується емоційна сприйнятливість, емоційна відкритість і зростає здатність до співпереживання [3, с.57-62].

Співвідношення дружби і любові представляє в юності складну проблему. З одного боку, ці відносини здаються більш-менш альтернативними. Поява коханої дівчини знижує емоційне напруження одностатевої дружби, друг стає швидше добрим

товаришем. З іншого боку, любов передбачає більшу міру інтимності, ніж дружба, вона ніби включає в себе дружбу [5, с.67-69; 14, с.99]. Для старшокласників власні переживання на перших порах іноді важливіші, ніж об'єкт прив'язаності. Звідси постійне озирання на думки однолітків власної статі, наслідування, хвастоші дійсними, а частіше уявними перемогами [12, с.90-92].

Отже, значне розумове і соціальне зростання в роки юності призводить до появи низки рис і якостей психологічного життя, які не були властиві минулим віковим періодам, а саме: інтенсивна установка на майбутнє, з майбутнім пов'язані їхні очікування; багатий і різноманітний їхній емоційний світ, велика емоційна сприйнятливість; високий рівень самосвідомості формує інтерес до власної особистості, до форм її організації та саморегулювання.

У дослідженні психологічних особливостей розвитку емоційних стосунків у юнацькому віці брали участь старшокласники 10-11-х класів Полтавської ЗОШ I-III ступенів № 20 імені Бориса Серги. Загальна кількість досліджуваних становила 70 осіб віком 15-17 років, з них 35 хлопців і 35 дівчат.

На основі отриманих результатів за методикою А. А. Рукавішнікова було з'ясовано динаміку включення молодших та старших юнаків у міжособистісні стосунки [11, с. 134] (див. табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток включення юнаків у міжособистісні стосунки

| Групи досліджуваних | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень | Екстремально низький | Екстремально високий |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Молодші юнаки | 42,7% | 26% | 13,5% | 9,4% | 8,3% |
| Старші юнаки | 55,9% | 28% | 7% | 5,9% | 4% |

Серед юнаків спостерігається виражений розвиток включення у міжособистісні стосунки протягом даного віку, що демонструється наявністю відмінностей між молодшими та старшими юнаками. 42,7 % молодших юнаків (15 років) показали високий рівень включення у міжособистісні стосунки, це говорить про їхнє прагнення активно належати до різних соціальних груп. Серед 55,9 % старших юнаків (16-17 років) спостерігається розвиток потреби спілкування з однолітками, що свідчить про більш високий рівень сформованості емоційної залежності від оточуючих та важливості емоційних стосунків з ними. 26 % молодшим юнакам притаманний середній рівень включення у міжособистісні стосунки: їм може бути властива тенденція поведінки, характерна і для низького, і високого рівня показника в залежності від соціальної групи та обставин. Серед 28 % старших юнаків також наявне збільшення відсотку таких досліджуваних, що говорить про тенденцію до підвищення вираженості включення старшокласників у міжособистісні стосунки.

За отриманими даними серед досліджуваних спостерігається зменшення рівня вираженості низьких рівнів включення у міжособистісні стосунки юнаків. Так, 13,5 % молодших юнаків не відчують себе добре серед людей і схильні їх уникати, мають тенденцію спілкуватися з невеликою кількістю людей.

Крайні екстремальні показники продемонструвала незначна кількість старшокласників (9,4 % – екстремально низький, 8,3 % – екстремально високий рівень), що свідчить про компульсивний характер прояву низького та високого рівня відповідно. Серед старших юнаків значення низьких рівнів включення у міжособистісні стосунки з оточуючими ще менш виражені і становлять за низьким рівнем вираження – 7% та екстремально низьким – 5,9 %. Тобто, у юнацькому віці спостерігається тенденція до формування схильності до включення у міжособистісні стосунки молодих людей, що підтверджується зменшенням показника низьких рівнів

вираженості цієї ознаки та його збільшенням на більш високих рівнях.

Проаналізуємо статевий аспект включення у міжособистісні стосунки старшокласників. У результаті дослідження встановлено, що дівчатам притаманний вищий показник прояву включення у міжособистісне спілкування, ніж у хлопців (див. рис. 1).

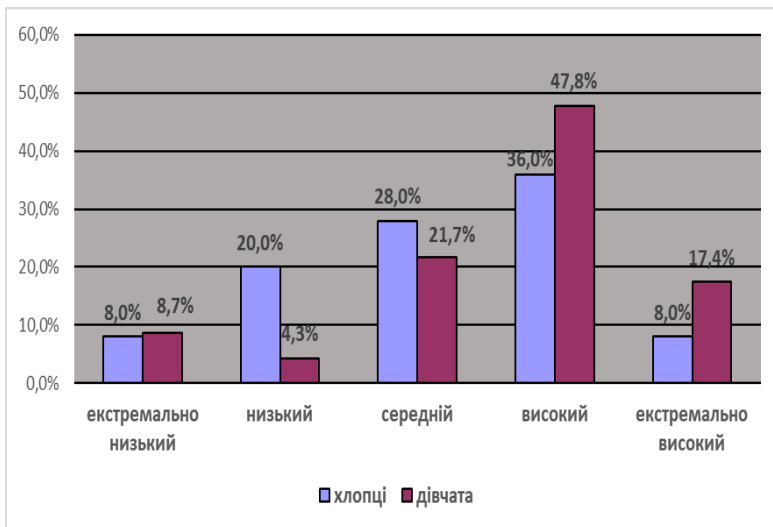


Рис. 1. Статеві відмінності за показником включення юнаків у міжособистісні стосунки

Більшій кількості дівчат (47,8 %) у порівнянні з меншою кількістю хлопців (36 %) притаманний високий рівень включення у міжособистісне спілкування. Показник екстремально високого прояву включення у міжособистісні стосунки також є значно вищим у дівчат (17,4 %), ніж у хлопців (8 %). Значення екстремально низького показника у дівчат і хлопців має майже однаковий рівень прояву (8,7 % та 8 % відповідно). Це свідчить про те, що дівчата, порівняно з хлопцями, більш схильні до включення у міжособистісні стосунки з оточуючими та емоційно залежать від них. Дослідження розвитку рівня прояву контролю у

міжособистісних стосунках старшокласників показало такі результати (див. табл. 2 [11, с. 133]).

Серед досліджуваних спостерігається зменшення тенденції до прояву контролю у стосунках з оточуючими. Так, високий рівень його вираженості зафіксований серед 20,8 % молодших юнаків та 11,4 % старших.

Таблиця 2

Розвиток рівня прояву контролю у міжособистісних стосунках юнаків

| Групи досліджуваних | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень | Екстремально низький | Екстремально високий |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Молодші юнаки | 20,8% | 35,4% | 22,9% | 10,4% | 10,4% |
| Старші юнаки | 11,4% | 36% | 33,6% | 14% | 5% |

Показник низького рівня контролю у стосунках, навпаки, з часом зменшився. Серед молодших юнаків він становить 22,9 %, серед старших – 33,6 %. Також зафіксовані відмінності в екстремальних відсоткових значеннях за вираженістю контролю у спілкуванні між молодшими та старшими юнаками. Зокрема, серед молодших старшокласників екстремально низький та високий рівень цієї якості спостерігається у 10,4 % досліджуваних. При цьому, серед старших юнаків такі значення становлять 14 % та 5 % відповідно.

Таким чином, можемо говорити про виражену тенденцію до зменшення рівня контролю у спілкуванні за період юності, що є вагомим показником у дослідженні емоційних стосунків старшокласників. Зменшення рівня контролю у спілкуванні свідчить про покращення емоційного ставлення досліджуваних до процесу міжособистісної взаємодії та збільшення орієнтації на прийняття особистості партнера по спілкуванню.

Проаналізуємо вираженість афекту у міжособистісних стосунках досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку (див. рис. 2).

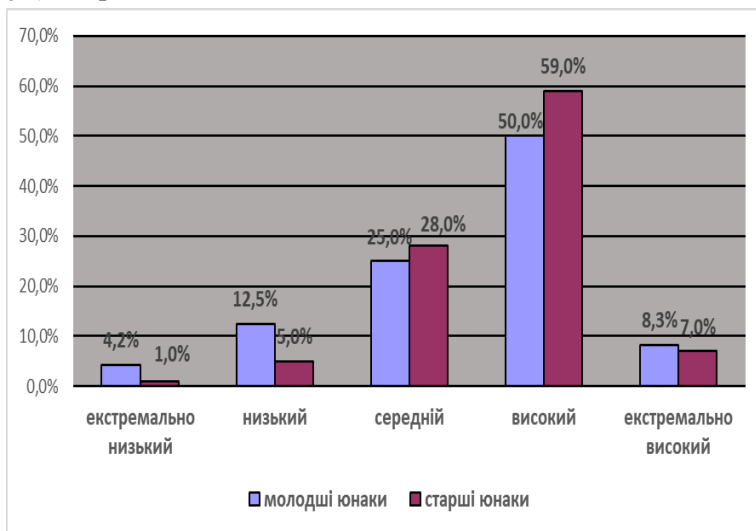


Рис. 2. Розвиток схильності до афективного включення юнаків у міжособистісні стосунки

Серед досліджуваних старшокласників спостерігається збільшення афективного включення у міжособистісні стосунки. Більшості досліджуваним молодшого юнацького віку (50 %) притаманний високий рівень афекту у міжособистісних стосунках, вони прагнуть бути в близьких, інтимних стосунках з іншими, проявляти до них свої дружні й теплі почуття (виражена поведінка) та намагаються, щоб інші прагнули бути до них також емоційно ближчими (необхідна поведінка). Серед старших юнаків такий показник становить 59 %, їм властива виражена потреба до включення у міжособистісні стосунки та емоційна реакція на нестачу емоційних контактів з оточуючими.

При цьому, 12,5 % молодших юнаків дуже обережні при встановленні близьких інтимних стосунків та під час вибору осіб, з якими створюють більш глибокі емоційні контакти.

Натомість, серед представників старшого юнацького віку цей показник становить лише 5%. Тобто, вираженість низького рівня афективного включення у міжособистісні стосунки досліджуваних зменшується у процесі їх дорослішання.

Також, 25 % молодшим юнакам властивий середній рівень афекту у міжособистісних стосунках, їм притаманна тенденція поведінки, характерна і для низького, і для високого рівня показника залежно від соціальної групи та обставин. Такий показник серед більш старших юнаків становить 28 %. Різниця у відсоткових значеннях демонструє незначне збільшення середнього рівня вираженості за показником афекту у міжособистісних стосунках юнаків.

Крайні екстремальні показники виявленні у незначній кількості молодших юнаків (4,2 % – екстремально низький та 8,3 % – екстремально високий рівень), що свідчить про компульсивний характер прояву низького та високого рівня відповідно. Серед старших юнаків такі значення становлять 1 % та 7 % відповідно. Тобто, серед юнаків спостерігається тенденція до збільшення вираженості афекту у міжособистісних стосунках.

Продемонструємо статеві відмінності у вираженості афекту досліджуваної вибірки, що представлені на рис. 3.

Дівчата, у порівнянні з хлопцями, більше прагнуть бути в близьких, інтимних стосунках з іншими, проявляти до них свої дружні почуття та намагаються, щоб інші прагнули бути до них емоційно ближчими і ділилися своїми інтимними почуттями. Так, високий рівень афекту притаманний 52,2 % дівчат і 40 % хлопців. 17,4 % дівчат і лише 8 % хлопців властивий екстремально високий показник афекту, а 4 % дівчат та 12 % хлопців – екстремально низький показник афекту.

Отже, для учнів старших класів важливе значення займає включення у міжособистісні стосунки, вони проявляють високий рівень афекту, середній рівень прояву контролю в стосунках та схильні не приймати контролю над собою. Провівши дослідження у статевому аспекті, було встановлено різне ставлення до міжособистісних стосунків: більше значення

включення та афекту було виявлено у дівчат, у хлопців спостерігається вищий рівень прояву контролю.

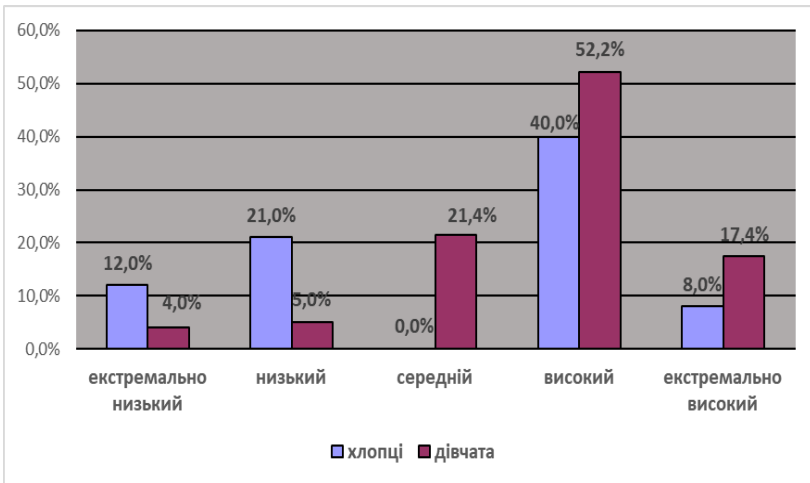


Рис. 3. Статеві відмінності у проявах афекту серед юнаків

Таким чином, отримані результати дослідження відповідають психологічним особливостям побудови міжособистісних стосунків у юнаків. Налаштування на міжособистісну взаємодію дещо змінюються протягом юнацького віку. Старшокласники більше включаються у міжособистісні стосунки, проявляють більш виражену емоційну залежність від оточуючих та емоційно реагують на міжособистісну взаємодію. Але, при цьому, юнаки набувають більш гармонійних ознак спілкування, що виражається у тенденції до зменшення контролю над партнером по спілкуванню та орієнтованості на сприйнятті його як особистості.

Притаманна молодій особистості мотивація до встановлення стосунків із партнером значною мірою відображає властиві юнакам схильності до емоційних стосунків. Розглянемо результати емпіричного дослідження, отримані за методикою «Опитувальник полімотивації кохання» (за В.Ф. Моргуном [8, с. 37-43]), які представлено на рис. 4.

62% молодших юнаків та 36% старших юнаків мають виражену мотиваційну орієнтацію кохання на майбутнє. Вони схильні очікувати справжнього кохання, розцінювати його позитивно; орієнтовані на встановлення стосунків із партнером, активно планують свій подальший життєвий шлях відповідно до власних уявлень про майбутнє сімейне життя.

Загалом, така мотиваційна орієнтація відповідає психологічній картині юнацького віку, коли людина спрямована на життєве самовизначення та подальшу життєву орієнтацію.

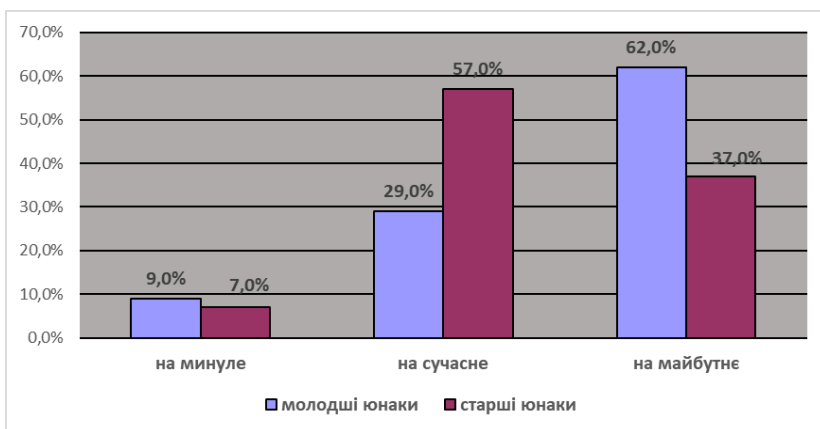


Рис. 4. Розвиток часових мотивів-орієнтацій у коханні юнаків

При цьому, 57% старших та 29% молодших юнаків орієнтовані на сучасне у коханні, тобто на даний момент вони мають уже сформовані стосунки з партнером. Також звернемо увагу, що на цьому віковому етапі є наявними 9% молодших та 7% старших юнаків, які мають виражену мотиваційну орієнтацію кохання на минуле. Їх можна охарактеризувати як людей, спрямованих на власні спогади про кохання, яке викликає у них негативні переживання.

Особливості потребова-вольових емоційних переживань старшокласників зображені на рис. 5.

Аналізуючи отримані результати можна зробити висновок, що 47% молодших та 69% старших юнаків відчують щастя

від стосунків із партнером, задоволені почуттями, що між ними проявляються. 29% досліджуваних молодших та 26% старших юнаків є стриманими у власних почуттях, які мають посереднє емоційне забарвлення. При цьому, 24% молодших та лише 5% старших юнаків схильні відчувати смуток, біль, острахи втратити кохану людину, ревності. Такі мотиваційні орієнтації відображають наявність певних психологічних проблем у попередніх чи теперішніх стосунках даної молоді.

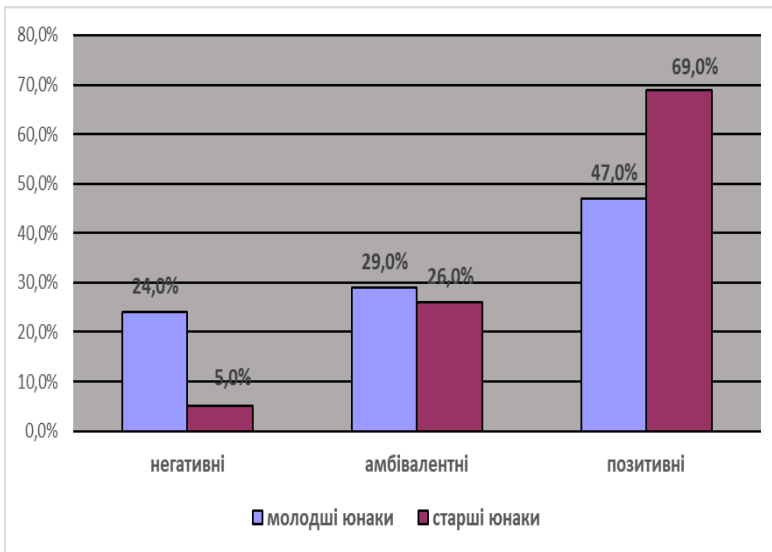


Рис. 5. Розвиток мотивів-переживань у коханні серед досліджуваних юнаків

Отже, у юнацькому віці спостерігається тенденція до збільшення ролі позитивних емоцій у стосунках юнаків з партнером, їх мотиви-переживання у коханні характеризуються більш позитивною модальністю.

Розвиток змістовних спрямованостей, притаманних юнакам, зображений на рис. 6.

У 53% молодших та 27% старших юнаків спостерігається виражена трудова мотивація у міжособистісних стосунках, яка

більш орієнтована на спільну з партнером діяльність у сімейному житті, активну позицію у його створенні, веденні сімейних справ та досягнення благополуччя.

Значна частина досліджуваних молодшого юнацького (36%) та старшого юнацького віку (57%) має виражену мотивацію на спілкування у міжособистісних стосунках. Такі старшокласники більш орієнтовані з партнером на психологічну близькість, прийняття коханої людини такою, якою вона є, без намагань змінити її; готові дати партнеру право вибору, якщо впевнені у почуттях.

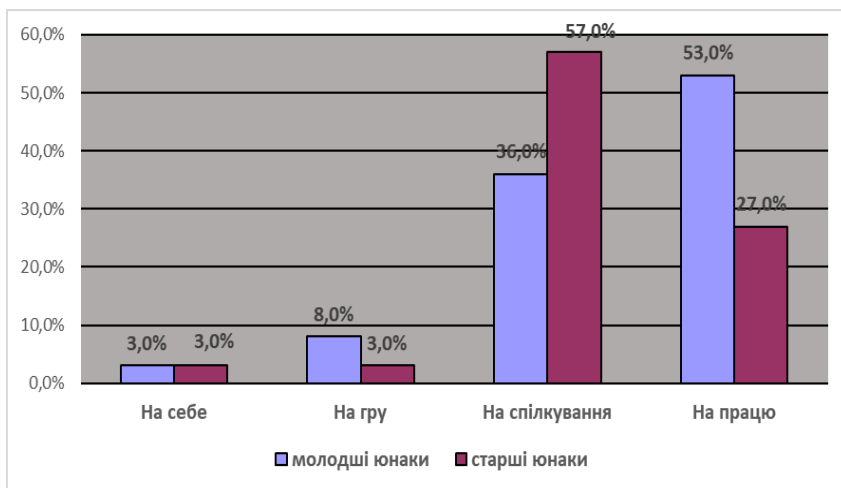


Рис. 6. Розвиток змістових спрямованостей у коханні юнаків

Наявність такої тенденції свідчить про вираженість емоційних стосунків юнаків, високе значення для них позитивних емоцій у стосунках з іншими людьми.

Для 8% досліджуваних молодшого та 3% старшого юнацького віку характерною є виражена ігрова мотивація у коханні, тобто фліртування з коханою людиною. Також, 3% досліджуваних молодшого і старшого юнацького віку мають виражену самодіяльну мотивацію, що виражається у спрямованості на себе у коханні, у самокоханості до егоїзму.

Таке співвідношення змістових спрямованостей у коханні досліджуваних відображає достатню їх психологічну зрілість та орієнтованість на емоційні стосунки з партнером, їх значення для юнаків.

Розглянемо особливості вираження мотивів-рівнів опанування діяльності у досліджуваних юнаків (див. табл. 3).

Аналізуючи отримані результати можна сказати, що серед молодших та старших юнаків наявні відмінності у вираженості мотивів-рівнів набуття досвіду. Так, у 17% молодших юнаків виражені орієнтації на навчання у коханні – стати на позицію «непорочного дитяти» у стосунках, прагнення пізнавати щось нове; на відтворення (18%) – задоволення від відчуття кохання-звички, легкості у передбаченні поведінки партнера; на пізнання (24%) – підкреслення ролі партнера у подальшому самовдосконаленні.

Таблиця 3

**Рівні набуття досвіду як мотиваційні орієнтації у коханні
у досліджуваних юнаків**

| Мотиви-рівні набуття досвіду | Молодші юнаки | Старші юнаки |
|-------------------------------------|----------------------|---------------------|
| навчання | 17% | 8% |
| відтворення | 18% | 15% |
| пізнання | 24% | 47% |
| творчість | 41% | 30% |

При цьому, 41% досліджуваних характеризуються наявністю творчості у коханні, можливістю надання стосункам різних форм та пластичності у співіснуванні з партнером. Протягом юнацького віку особливого значення набуває мотив пізнання партнера, який властивий 47% старших досліджуваних. Вони орієнтовані на пізнання партнера та прояв емоційних стосунків із ним. Також, 30% старших юнаків орієнтовані на прояви творчості у стосунках із партнером, 15% – на відтворення та 8% – на навчання. Тобто, протягом юнацького віку рівні набуття досвіду як мотиваційні орієнтації юнаків у коханні дещо

змінюються. Зокрема, особливого значення набуває пізнання партнера, встановлення з ним тісних емоційних стосунків.

Вираженість форм реалізації діяльності у коханні досліджуваних юнаків зображена у табл. 4.

Таблиця 4

Форми реалізації діяльності у коханні юнаків

| Форми реалізації діяльності | Молодші юнаки | Старші юнаки |
|------------------------------------|----------------------|---------------------|
| моторно-рухова | 15% | 12% |
| наочно-перцептивна | 20% | 15% |
| мовленнєва | 60% | 56% |
| розумова | 5% | 17% |

Переважає більшість досліджуваних молодшого (60%) та старшого юнацького віку (56%) схильні до мовленнєвої форми реалізації діяльності у коханні. Вони прагнуть бути цікавими співрозмовниками один для одного у стосунках, орієнтовані на спільні інтереси та обговорення цікавих для них тем; важливе значення для них має інформація, яку говорить партнер у взаємодії. При цьому, інші форми реалізації діяльності у коханні серед досліджуваних слабо виражені. Зокрема, моторно-рухова (прихильність до тілесного кохання) властива 15% молодших та 12% старших юнаків; наочно-перцептивна (настанова на «споглядання» у стосунках за допомогою органів чуття) – 20% та 15% відповідно; розумова (мотивованість людини до підкреслення ролі інтелекту, фантазії та розумових здібностей у партнера, тобто орієнтація на платонічне кохання) – 5% та 17% відповідно.

Отже, протягом юнацького віку зростає орієнтованість старшокласників у коханні на сучасне та переживання позитивних емоцій у стосунках із партнером, стає більш вираженою орієнтація на спілкування з коханою людиною, її пізнання. Такі особливості мотивації кохання юнаків пов'язані з розвитком їх емоційних стосунків, набуття ними позитивної модальності.

Результати методики дослідження стилів прихильностей (за Т. Н. Даниловою [11, с. 135]) підтвердили дані щодо розвитку включення юнаків у міжособистісні стосунки, набуття ними позитивної модальності. Розглянемо розвиток стилів прихильностей серед юнаків, що представлено на рис. 7.

Вираженість показника тривожно-амбівалентної прихильності серед досліджуваних також знизилась. Серед молодших юнаків він становить 16%, серед старших – 3%. Це свідчить про те, що з часом спостерігається зменшення кількості юнаків, які прагнуть перебувати в емоційних стосунках з людьми на основі тривоги та подоланні психологічного дискомфорту.

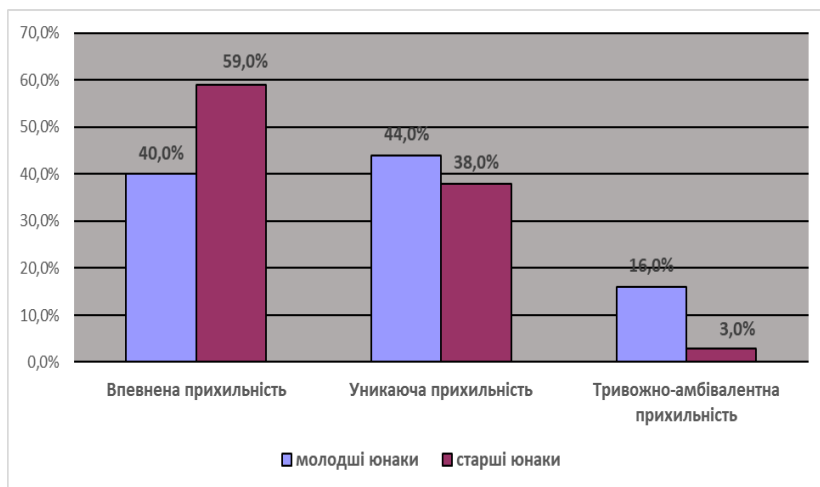


Рис. 7. Розвиток стилів прихильностей юнаків

Розглянемо особливості статевих відмінностей розподілу типів прихильностей серед досліджуваних старшокласників (див. рис. 8).

На основі аналізу отриманих результатів зробимо висновки, що дівчатам притаманний показник вищого рівня тривожності (26,1 %) (емоційні крайнощі, ревності, нав'язлива одержимість), ніж хлопцям (16 %), але показник значно нижчого

рівня уникання прихильності спостерігається у дівчат (26,1 %) на протывагу хлопцям, де даний тип домінує (44 %).

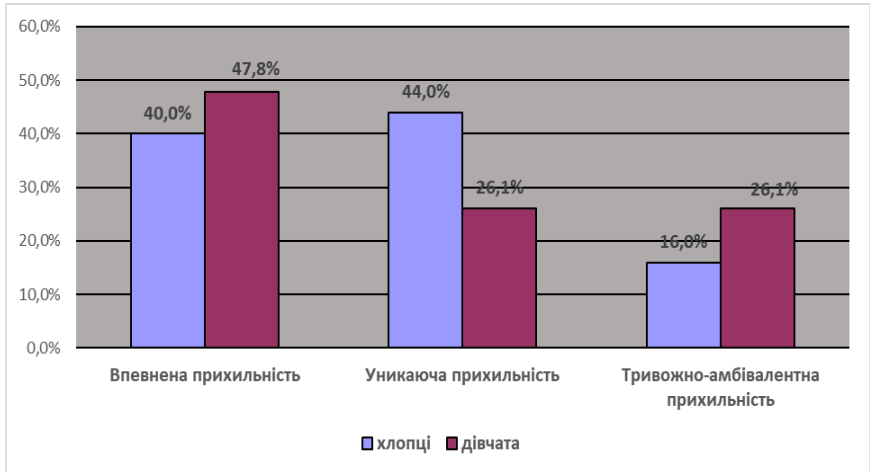


Рис. 8. Статеві відмінності у вираженості типів прихильностей серед юнаків

Як свідчать дані рис. 9, закохані хлопці та дівчата в юнацькому віці мають упевнену прихильність (76 %) на протывагу незакоханим, у яких переважає уникаючий стиль прихильностей (65,2 %).

Отже, протягом юнацького віку збільшується вираженість упевненої прихильності серед досліджуваних закоханих старшокласників, при одночасному зменшенні уникаючої та тривожно-амбівалентної прихильностей. При цьому, невпевненість, страх втрати коханої людини є значною проблемою емоційних стосунків у юнацькому віці. Якщо старшокласники не закохані та не мають стійких стосунків із протилежною статтю, у них формується уникаючий стиль прихильностей або зустрічається тривожно-амбівалентна прихильність. Досліджувані, що мають стійкі стосунки з протилежною статтю, проявляють стиль упевненої прихильності. З огляду на вищесказане наголосимо, що більша кількість старшокласників прагнуть бути включеними у

міжособистісні стосунки, намагаються приймати інших та активно належати до різних соціальних груп, хочуть часто бути серед людей, хоча при цьому незначна кількість досліджуваних проявляють компульсивний характер прояву міжособистісних стосунків.

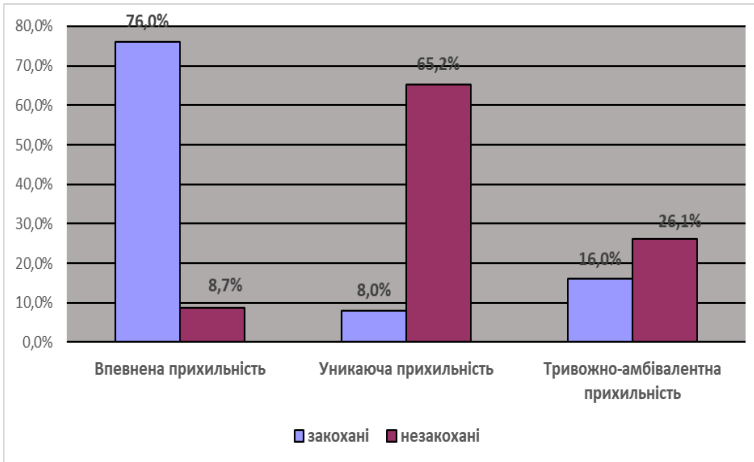


Рис. 9. Особливості прихильності закоханих і незакоханих старшокласників

Значна частина дітей юнацького віку має тенденцію поведінки, характерну як для низького, так і для високого рівня контролю у міжособистісних стосунках, тобто як беруть, так і уникають прийняття рішень та власної відповідальності залежно від обставин. Отримані дані у дівчат та хлопців дуже відрізняються, більшість хлопців все ж таки схильні до взяття на себе функції контролю. Разом з цим, як дівчата, так і хлопці схильні не приймати контролю над собою. Учні старших класів проявляють високий рівень афекту у міжособистісних стосунках, прагнуть бути у близьких, інтимних відносинах з іншими, проявляти до них свої дружні почуття. Такий показник значно вищий у дівчат, ніж у хлопців. Домінуючою орієнтацією у коханні сучасних юнаків є романтизм у стосунках, відкритість до кохання, прагнення до спілкування та спільного проведення часу, важливість інтимної та фізичної складової кохання,

спрямованість на творчість та взаємопідтримку. Невпевненість, страх втрати коханої людини є значною проблемою емоційних стосунків у юнацькому віці. Якщо старшокласники не закохані та не мають стійких стосунків із протилежною статтю, у них формується унікаючий стиль прихильностей або тривожно-амбівалентна прихильність. Досліджувані, що мають стійкі стосунки з протилежною статтю проявляють стиль упевненої прихильності.

Серед досліджуваних спостерігається виражений розвиток включення у міжособистісні стосунки протягом юнацького віку, що демонструється наявністю відмінностей між досліджуваними молодшого та старшого юнацького віку. Більшість молодших юнаків проявила високий рівень включення у міжособистісні стосунки, вони прагнуть приймати інших та активно належати до різних соціальних груп. При цьому, серед старших юнаків відсоток досліджуваних із властивим їм включенням у міжособистісні стосунки є більшим. Це свідчить про те, що з дорослішанням у старшому юнацькому віці спостерігається розвиток потреби спілкуватися з однолітками, про більш високий рівень сформованості емоційної залежності від них, важливості емоційних стосунків з оточуючими для досліджуваних.

У ході дослідження виявлена наявність вираженої тенденції до зменшення рівня контролю у спілкуванні за період юності, що свідчить про покращення емоційного ставлення досліджуваних до процесу міжособистісної взаємодії та збільшення орієнтації на прийняття особистості партнера по спілкуванню. Серед досліджуваних старшокласників спостерігається збільшення афективного включення у стосунки. Більшість досліджуваних молодшого юнацького віку проявила високий рівень афекту у міжособистісних стосунках, тобто, прагнуть бути в близьких, інтимних відносинах з іншими, проявляти до них свої дружні почуття та намагаються, щоб інші прагнули бути до них також емоційно ближчими. Вони мають виражену потребу до включення у міжособистісні стосунки та

емоційно реагують на нестачу емоційних контактів з оточуючими.

Більшість молодших юнаків має виражену мотиваційну орієнтацію кохання на майбутнє. Вони схильні очікувати справжнього кохання, розцінювати його позитивно; орієнтовані на встановлення стосунків із партнером і активно планують свій подальший життєвий шлях відповідно до уявлень про майбутнє сімейне життя. Загалом, така мотиваційна орієнтація відповідає психологічній картині юнацького віку, коли людина спрямована на життєве самовизначення та подальшу життєву орієнтацію.

Більша кількість старших та молодших юнаків орієнтовані на теперішнє у коханні, тобто, на даний момент вони мають уже сформовані стосунки з партнером. У юнацьку віці спостерігається тенденція до збільшення ролі позитивних емоцій у стосунках юнаків з партнером, їхні мотиви-переживання у коханні характеризуються більш позитивною модальністю. Більшість молодших юнаків у коханні має виражену трудову мотивацію, орієнтовані на спільну з партнером діяльність у сімейному житті та активну позицію у створенні сім'ї та веденні сімейних справ, досягнення благополуччя. Значна частина досліджуваних молодшого юнацького віку має виражену мотивацію на спілкування у стосунках. При чому, дана тенденція стає набагато вираженою серед старших юнаків. Вони з партнером більш орієнтовані на психологічну близькість, прийняття коханої людини такою, якою вона є, без намагань змінити її; готові дати партнеру право вибору, якщо впевнені у почуттях. Наявність такої тенденції свідчить про вираженість емоційних стосунків юнаків, високе значення позитивних емоцій у стосунках з іншими людьми для них.

Протягом юнацького віку рівні набуття досвіду як мотиваційні орієнтації юнаків у коханні дещо змінюються. Зокрема, особливого значення набуває пізнання партнера, встановлення з ним тісних емоційних стосунків. Переважна більшість досліджуваних молодшого та старшого юнацького віку схильні до мовленнєвої форми реалізації діяльності у коханні. Вони прагнуть бути цікавими співрозмовниками один

для одного у стосунках, орієнтовані на спільні інтереси та обговорення цікавих тем; важливе значення для них має інформація, яку говорить партнер у взаємодії.

Молодші старшокласники в основному показали впевнену прихильність, яка виражається в прагненні щастя, налагодженні дружніх стосунків, здатності довіряти партнеру, бажанні тісного союзу. Така ж прихильність властива більшості старших юнаків, які мають виражену орієнтацію на позитивні емоційні стосунки. При цьому, показник унікаючої прихильності серед юнаків зменшився. Юнаки, яким властива така прихильність прагнуть перебувати у стосунках з іншою людиною через небажання залишатися на самоті, прагнучи її уникнути.

Учні старших класів проявили високий рівень афекту у міжособистісних стосунках, тобто прагнуть бути в близьких, інтимних відносинах з іншими. Невпевненість, страх втрати коханої людини є значною проблемою емоційних стосунків у юнацькому віці. Якщо старшокласники не закохані та не мають стійких стосунків з протилежною статтю, у них формується унікаючий стиль прихильностей або тривожно-амбівалентна прихильність. Досліджувані, що мають стійкі стосунки з протилежною статтю проявляють стиль упевненої прихильності.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
3. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – С. 56-98.
4. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 169 с.
5. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

6. Кроник А. А. Методика експериментального дослідження взаимоотношень в дяде / А. А. Кроник // Психологический журнал. – 1985. – № 5. – С. 54.

7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2000. – С. 420-423.

8. Моргун В. Ф. «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики // Сучасна сім'я, освіта, медицина, психологія, психотерапія: можливості співпраці. Матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Полтава, 22-24 вересня 2006 р.) ; за ред. К. В. Седих. – Полтава, 2006. – С. 37–43.

9. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 2. – 608 с.

10. Обозов Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – М. : Педагогика и психология, 2004. – С. 54–76.

11. Орбан-Лембрик Л. Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Л. Б. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. 4. – Івано-Франківськ, 2003. – С 130–136.

12. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П. В. Симонов. – М., 1970. – С. 87–101.

13. Тийт Э. О факторах, влияющих на стабильность брака / Э. Тийт / Проблемы семьи. Т. 3. – М, 2005. – С. 53–56.

14. Шулигіна Р. А. Роль спілкування у формування особистості / Р. А. Шулигіна // Збірка матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Національна освіта: провідні тенденції та перспективи (до 140-річчя від дня народження Б. Д. Грінченка) 15-16 грудня 2003 року. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2004. – С. 98–100.

1.5. Сфери особистісного самовизначення в юнацькому віці (Тітов І. Г.)

Звертаючись до аналізу основних психологічних характеристик особистісного самовизначення в юнацькому віці, не можна не визнати обґрунтованим положення про те, що самовизначення вважається одним із основних особистісних новоутворень юнацького віку [20; 33; 38; 41; 44; 45], котре визначає розвиток усіх інших видів самовизначення, насамперед, професійного [4; 10; 18; 32]. При цьому сенс самовизначення вбачається в активному формуванні юнаком власної позиції відносно системи культурних цінностей «з метою визначення та обґрунтування для себе ціннісно-сміслових засад власної життєвої концепції, а також вибору способів і форм її реалізації» [48, с. 93]. Джерелом самовизначення виступає потреба людини у формуванні смислової системи, в якій злиті уявлення про світ та себе, а також іманентне їй свідоме прагнення до пошуку та реалізації смислу власного існування у конкретних культурно-історичних умовах [40].

Грунтуючись на процесах ідентифікації [2; 14; 31; 50] та здійснюваних суб'єктом вільних виборах [24] особистісне самовизначення розгортається у двох площинах – ціннісно-смісловій та часовій. Перша площина репрезентована системами індивідуальних цінностей та смислів; друга – взаємопов'язаними «просторами» психологічного минулого, теперішнього та майбутнього, в межах яких актуально або потенційно реалізуються вказані аксіологічні системи [8; 9]. У зв'язку з цим, очевидно, слід говорити про «прив'язаність» процесу самовизначення особистості до конкретних сфер її життєдіяльності, які мають певну часову спрямованість, локалізацію та ціннісно-сміслову навантаженість. Свідомо переживаючи та виробляючи своє ставлення до широкого діапазону таких життєдіяльнісних контекстів, людина вибудовує саму себе, свою індивідуальну історію [30], переосмислює

власну сутність, визначає себе [49]. З огляду на це постає необхідність у розкритті психологічного змісту самовизначення особистості стосовно різних за масштабами життєвих контекстів.

Для досягнення вказаної мети має сенс опертися на погляди [1; 10; 11; 17; 21; 25; 27; 37], згідно яких за параметром «тотальності-ситуативності» життєвий світ особистості може бути сегментований на різні за масштабами життєдіяльнісні контури, серед яких слід, насамперед, указати на життєві події та сфери життєдіяльності.

Під подією будемо розуміти проблемно-насичені ситуації, рефлексивно виокремлені суб'єктом із загального континууму власного буття та наділені онтологічним статусом джерела значущих актуальних чи потенційних особистісних змін на своєму життєвому шляху (див., наприклад, [5]).

Уявлення про подію пов'язане з феноменами емоційної індикації елементів досвіду як особливо значущих для людини. Значення певної події, за О. М. Леонтьєвим, формується в даному соціальному середовищі та відображає його найсуттєвіші зв'язки та відношення. Сенс є відображенням даного значення у свідомості окремої людини [23]. Л. С. Виготський указував на те, що сенс не лише усвідомлюється суб'єктом, але й переживається ним, тому він (сенс) «являє собою єдність афективних та інтелектуальних процесів» [7, с. 54]. Емоційну (афективну) сторону сенсу можна визначити терміном «значущість» та у найзагальнішому вигляді говорити про її позитивну та негативну валентність [19]. У зв'язку з цим О. Є. Сапогова зазначає, що подія набуває статусу значущої, своєї події (для-себе-події) лише за рахунок пристрасного наділення її надлишковим змістом. Цю надлишковість створюють власні смисли людини, які відображають її глибоко особисте, ціннісне ставлення до того, що відбувається [39].

Сукупність відносно однорідних за змістом життєвих подій може бути співвіднесена з відповідними *сферами життєдіяльності* – структурними інваріантами життєвого

світу, репрезентованими типовими для конкретного історичного простору-часу якісно специфічними патернами діяльнісних відносин та інших соціальних форм активності, до яких безпосередньо або опосередковано залучена особистість [16] та, додамо, відносно яких вона переважно самовизначається.

Таким чином, через аналіз специфіки виокремлених юнаком життєвих подій можуть бути індуктивно визначені суб'єктивно значущі для нього сфери життєдіяльності.

Для реалізації вказаного замислу було здійснено експериментальне дослідження, основні завдання якого полягали: 1) у реконструкції суб'єктивно значущих для осіб юнацького віку подій їхнього особистого минулого, теперішнього та майбутнього; 2) у виявленні тих сфер життєдіяльності, котрі виступають своєрідним простором особистісного самовизначення юнака. Дослідження, в якому загалом взяли участь 255 осіб віком від 16 до 25 років (59 школярів, 136 студентів та 60 працівників) чоловічої та жіночої статі, проводилося протягом 2011-2013 рр. у два етапи.

1 етап експерименту. Процедура дослідження, дещо модифікована нами, була запозичена у Є.І.Головахи [11] та полягала у наступному. Після обговорення з досліджуваними (255 осіб) змісту поняття «подія» їм пропонувалося уявити власне життя у цілому – від народження до смерті – та в спеціальних бланках письмово зазначити 5 найважливіших подій у минулому, 5 подій, які відбуваються зараз, та 5 найбільш очікуваних подій у майбутньому. Час виконання жорстко не обмежувався. Обробка результатів полягала в аналізі якісної специфіки зазначених досліджуваними життєвих подій та з'ясування частоти їхньої зустрічі в бланках для відповідей.

Внаслідок відкидання повторюваних та об'єднання однотипних, близьких за змістом подій із загальної кількості (3513) згенерованих відповідей було виокремлено 41 суб'єктивно значуща для досліджуваних подія (див. докладніше [43a]).

2 етап експерименту. Досліджуваним (60 осіб, відібраних із загальної вибірки шляхом рандомізації) пропонувалося

оцінити за 10-бальною шкалою (від 1 до 10) ступінь того, наскільки кожна із запропонованих подій є джерелом актуальних чи потенційних змін у внутрішньому світі (думках, почуттях, цінностях, переконаннях тощо), діях та вчинках, у житті загалом. Матеріалом для оцінювання слугувала 41 подія, виокремлена на попередньому етапі експерименту:

1. Кліматичні зміни.
2. Народження.
3. Покупка коштовної речі.
4. Свято.
5. Заробіток.
6. Відпочинок.
7. Виступ на сцені.
8. Екологічна катастрофа.
9. Вступ до навчального закладу.
10. Знаходження віри у Бога.
11. Вінчання, хрещення.
12. Екзамен.
13. Хвороба.
14. Прочитання релігійної книги.
15. Революція.
16. Парламентські вибори.
17. Президентські вибори.
18. Наукова діяльність.
19. Смерть.
20. Здобуття освіти.
21. Прочитання книги.
22. Самовдосконалення.
23. Кохання.
24. Шлюб.
25. Цікаве знайомство.
26. Знаходження роботи.
27. Поява нових друзів.
28. Кар'єрне зростання.
29. Похід на природу.
30. Професійний вибір.
31. Перегляд фільму.
32. Старість.
33. Догляд за тваринами.
34. Переоцінка власних якостей.
35. Виховання дітей, онуків.
36. Допомога іншим.
37. Спілкування.
38. Усвідомлення себе унікальною особистістю.
39. Душевне потрясіння.
40. Творчість.
41. Професійна самореалізація.

Обробка даних передбачала переведення індивідуальних протоколів у загальногрупову матрицю даних з наступним застосуванням ієрархічного кластерного аналізу методом кореляції векторів значень (кореляція Пірсона) [29]. Побудова дендрограми дозволила виокремити смислові кластер-структури подій, релевантні значущим для осіб юнацького віку сферам життєдіяльності. Комп'ютерна статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 20.0 for Windows.

Результати та їх обговорення. Внаслідок проведеного кластерного аналізу на середніх рівнях подібності було виокремлено 11 кластерів (рис. 1).

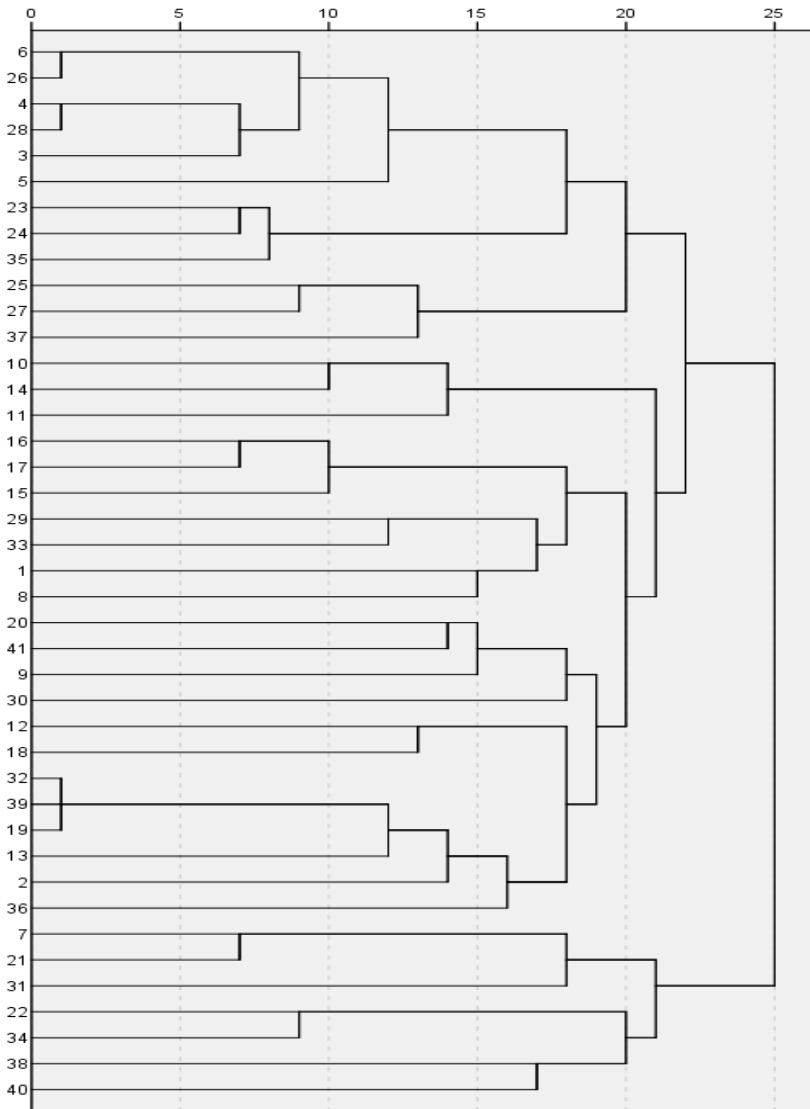


Рис. 1. Дендрограма, побудована за результатами 2-го етапу експерименту

Перший кластер містить такі події: 6) «Відпочинок»; 26) «Знаходження роботи»; 4) «Свято»; 28) «Кар'єрне зростання»; 3) «Покупка коштовної речі»; 5) «Заробіток».

Загальним змістом, що об'єднує ці події, є суб'єктивні погляди юнака на ті феномени *економічної сфери життєдіяльності*, котрі пов'язані з його трудовою діяльністю, зароблянням грошей та цільовими аспектами споживацької поведінки. Можна припустити, що сенс, притаманний цьому класу подій, конкретизується у даному кластері як ставлення юнака до власних поточних матеріальних активів та майбутніх трудових доходів, як оцінка ним своїх можливостей у накопиченні й споживанні матеріальних благ [12].

Другий кластер представлений подіями: 23) «Кохання»; 24) «Шлюб»; 35) «Виховання дітей, онуків».

Ми інтерпретуємо зміст цього кластера як значущість внутрішньосімейних стосунків та пов'язуємо події, що увійшли до нього, із *сімейно-побутовою сферою життєдіяльності* юнака.

У ній реалізується прагнення молодого людини до інтимно-емоційного контакту, душевної близькості, розуміння; забезпечується асиміляція нею соціокультурних цінностей та акомодация її внутрішнього світу до культурних схем суспільства; уможливується її захист від маніпулятивних впливів соціальних груп; відновлюються й поповнюються її фізіологічні, психоемоційні, культурно-історичні, соціально-економічні та ін. ресурси [42].

Третій кластер містить такі події: 25) «Цікаве знайомство»; 27) «Поява нових друзів»; 37) «Спілкування».

Відмітимо, що всі події цього кластера передбачають поряд із суб'єктом діяльності деякого іншого суб'єкта (або суб'єктів), відносно якого розгортаються суб'єкт-суб'єктні відносини. Можна навіть припустити діалогічний характер цих *міжособистісних відносин*, у межах яких юнак виробляє власну внутрішню позицію стосовно обговорюваних у колах дорослих та однолітків проблемних тем (насамперед, тих, що стосуються пошуку сенсу життя, самопізнання, життєвих планів та шляхів

їхньої реалізації тощо), змістовно визначаючи форми і способи презентації свого *Я* у спілкуванні з ними, апробуючи різні соціальні ролі та розширюючи власну особисту автономію [47].

Події під номером 10) «Знаходження віри у Бога»; 14) «Прочитання релігійної книги»; 11) «Вінчання, хрещення» утворили **четвертий кластер**.

Очевидно, що репрезентовані у цьому кластері події об'єднані вказуванням на ті відносини, котрі пов'язують людину з Богом та забезпечують її духовне самоздійснення у ньому. Тому ми співвіднесли ці події з *духовно-релігійною сферою життєдіяльності* як багатовимірним динамічним контуром буттєвих відносин особистості з Надособовим (Абсолютним, Божественним, Трансцендентним), її рефлексивним рухом у духовних цінностях та пошуком відповідей на «останні» (за Ф.М. Достоевським) питання [13], [36].

П'ятий кластер репрезентований подіями 16) «Парламентські вибори»; 17) «Президентські вибори»; 15) «Революція».

Інтерпретація цього кластера не викликає труднощів. Ми пов'язали події, що увійшли до п'ятого кластера, із *суспільно-політичною сферою життєдіяльності* юнака, де відбувається сходження до громадянського *Я*, усвідомлення себе як носія громадянських прав та обов'язків, утвердження у своїй належності до країни, народу [34].

До **шостого кластера** увійшли події під номерами 29) «Похід на природу»; 33) «Догляд за тваринами»; 1) «Кліматичні зміни»; 8) «Екологічна катастрофа».

Смисловим інваріантом перелічених подій, які визначають інтерпретацію даного кластера, виступає певне ставлення до окремих природних об'єктів в єдності емоційно-пізнавального (перцептивно-афективного), практичного (практична діяльність непрагматичного типу, натуралістичні захоплення, реальна взаємодія з природою, яскраво виражений інтерес до неї) та поведінкового (готовності до екологічної активності, вчинковості, природоохоронної діяльності) компонентів [51].

Констатація стурбованості проблемами оточуючого середовища надає підстав для виокремлення як суб'єктивно значущу *екологічну сферу*, відносно якої юнак може демонструвати або екологічно релевантні форми поведінки, пов'язані з біоцентричною орієнтацією, романтичним сприйняттям природи та домінуванням проекологічних цінностей, або антиекологічні поведінкові патерни, що ґрунтуються на раціонально-прагматичному ставленні до природних ресурсів, орієнтації на їхнє споживання, технологічних цінностях та антропоцентристських настановах [15; 22].

Сьомий кластер містить такі події: 20) «Здобуття освіти»; 41) «Професійна самореалізація»; 9) «Вступ до навчального закладу»; 30) «Професійний вибір».

Події, що увійшли до цього кластера, очевидно, пов'язані зі *сферою професійної діяльності* та відображають основні етапи професійного становлення молоді людини. В зв'язку з цим можна висунути гіпотезу, що самовизначення юнака відносно цієї сфери пов'язане з індивідуалізацією ним «суспільного інвентарю цінностей» [43, с.44] та формуванням на цій основі тих ціннісно-мотиваційних домінант [3], котрі виступають основою побудови більш-менш реалістичного образу бажаного професійного майбутнього, рефлексивного оцінювання себе та своїх можливостей в обраній професії, включення до структури власних життєвих планів усього з нею пов'язаного [18; 32].

Восьмий кластер представлений такими подіями: 12) «Екзамен»; 18) «Наукова діяльність».

Вказані події, з нашого погляду, відображають ті аспекти соціально організованого та заданого нормативу навчально-пізнавальної діяльності, котрі співвідносяться з процесом учіння як побудовою самим суб'єктом особистісно значущих індивідуальних моделей наукового пізнання та відстеженням (зокрема, під час здачі екзаменів) результативних характеристик цього процесу – міри сформованості пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними способами навчальної роботи, знаннями та вміннями. Також можна припустити значну

внутрішню диференціацію, інтелектуалізацію та прагматизацію молодою людиною *сфери власної навчально-пізнавальної діяльності* залежно від міри необхідності тих чи інших знань для вдосконалення фахової майстерності [38].

Події під номерами 32) «Старість»; 39) «Душевне потрясіння»; 19) «Смерть»; 13) «Хвороба»; 2) «Народження»; 36) «Допомога іншим» утворили **дев'ятий кластер**, який може бути інтерпретований як *сфера екзистенційно-гуманістичних проблем*. Адже за своїм змістом усі ці події відображають деякі межові (або вершинні, в термінології А. Маслоу) переживання особою ключових моментів свого існування та внутрішньо кореспондують зі спробами розгледіти крізь «онтичний Світ» глибинні, власне людські підвалини свого «онтологічного Світу», знайти відповіді на фундаментальні питання буття [6; 46].

До **десятого кластера** увійшли події під номерами 7) «Виступ на сцені»; 21) «Прочитання книги»; 31) «Перегляд фільму».

Події цієї групи, очевидно, описують естетичний досвід досліджуваних, пов'язаний зі зміною їхніх ціннісно-сміслових орієнтирів та життєвих цілей під впливом різного роду художніх творів. У зв'язку з цим можна говорити про те, що входження молодої людини до *сфери естетичної діяльності* не лише забезпечує оволодіння нею специфічними «мовами» різних видів, стилів та жанрів мистецтва, вдосконалення системи операціональних навичок і вмінь переводити зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і сенсів і навпаки [26], а й збагачує інтелектуальний та духовний світ особистості, підвищує її адаптивні можливості, гармонізує її взаємодії зі світом, сприяє її самовираженню.

Одинадцятий кластер утворили наступні події: 22) «Самовдосконалення»; 34) «Переоцінка власних якостей»; 38) «Усвідомлення себе унікальною особистістю»; 40) «Творчість».

У цих подіях розкриваються ті аспекти життєдіяльності особи юнацького віку, котрі актуалізують її свідоме прагнення

до активного культивування своєї унікальності шляхом розширення власних можливостей. Контрапунктом цього класу подій стає суб'єктивна значущість самовдосконалення, постановка та вирішення «завдань на “потенційне Я”», якомога повна творча самореалізація як єдність процесів самооцінювання, самопізнання та самозміни. З огляду на це, ми співвіднесли цей клас подій зі *сферою суб'єктивно-особистісного зростання* (творчою самодіяльністю, за С.Л. Рубінштейном [35] або змістовою спрямованістю особистості на перетворення самої себе, за В.Ф. Моргуном [28]).

Виокремлені та змістовно описані в ході експериментального дослідження суб'єктивно значущі події та референтні їм сфери життєдіяльності (економічна, суспільно-політична, сімейно-побутова, духовно-релігійна, екзистенційно-гуманістична та екологічна сфера, сфера міжособистісних відносин, професійної, навчально-пізнавальної та естетичної діяльності, суб'єктивно-особистісного зростання) можуть розглядатися як такі, що визначають буттєві контексти осмислення молодого людиною основних віх та змістів власного життя, визначаючи ключові вектори особистісного самовизначення в юнацькому віці.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.131-146.
3. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : “Ліста-М”, 2003. – 128 с.
4. Барабанова В. В. Представления студентом о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С.28-41.

5. Бодалев А. А. О событиях в жизни человека и человеке как события / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2000. – №4. – С.68-74.

6. Б'юджентал Дж. Третя сила у психології / Дж. Б'юджентал // Гуманістична психологія : Антологія : Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : У 3-х т.; Упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Том. 1 : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 80-90.

7. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 520 с.

8. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.19-27.

9. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.43-53.

10. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.

11. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М : Смысл, 2008. – 267 с.

12. Журавлев А. Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 480 с.

13. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С.104-114.

14. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности личности / Н. Л. Иванова // Психологический журнал. – 2004. – Т.2. – №1. – С.52-60.

15. Иванова Т. В. Экологические ценности в общественном сознании / Т. В. Иванова // Вопросы психологии. – 1999. – №3. – С.83-88.

16. Карпинский К. В. Жизнедеятельность личности как проблема комплексного человекознания / К.В. Карпинский //

Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2. ; Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С.38-41.

17. Клементьева М. В. Структура представления о событии жизни / М. В. Клементьева // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2010. – С.77-79.

18. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

19. Котик М. А. Новый метод экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям / М. А. Котик // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.97-104.

20. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

21. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, Союз, 2002. – 334 с.

22. Кряж И. В. Психология глобальных экологических изменений : монография / И. В. Кряж. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 512 с.

23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : В 2-х томах : под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.

24. Леонтьев Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С.97-110.

25. Леонтьев Д. А. К типологии жизненных миров / Д. А. Леонтьев // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : Материалы сообщений ; [под ред. Д. А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2004. – С.114-116.

26. Леонтьев Д. А. Художественная компетентность как характеристика личности / Д. А. Леонтьев, Д. А. Ломакина // Эмоции, творчество, искусство : Тезисы докладов международного симпозиума. – Пермь : ПГИИК, 1997. – С. 64-65.

27. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии ; под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1978. – С.156-172.

28. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – 1992. – №2. – С.27-40.

29. Наследов А. Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

30. Нуркова В. В. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации : новые феномены / В. В. Нуркова, К. Н. Василевская // Вопросы психологии. – 2003. – №5. – С.93-101.

31. Овчинникова Ю. Г. Личностная идентичность : от философских истоков до психологической сущности / Ю. Г. Овчинникова, П. Б. Селюгина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т.9. – №1. – С.153-161.

32. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение : Учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 108 с.

33. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М. : Мир, 1994. – 320 с.

34. Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці : монографія; за ред. М. Й. Боришевського. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 186 с.

35. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – №4. – С.89-95.

36. Савчин М. В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання): [монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.

37. Салихова Н. Р. Контекстуально-уровневый подход к жизненному миру / Н.Р. Салихова // Четвертая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений ; [под ред. Д.А. Леонтьева]. – М. : Смысл, 2010. – С.67-69.

38. Сапогова Е. Е. Психология развития человека. Учебное пособие / Е. Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.

39. Сапогова Е. Е. Событие в структуре биографического текста / Е. Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. – 2006. – №1. – С.60-64.

40. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №4. – С.65-73.

41. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В. Ф. Сафин. – Свердловск : Свердловский педагогический институт, 1986. – 146 с.

42. Седих К. В. Психологія сім'ї. Навчальний посібник / К. В. Седих. – Полтава, 2013. – 197 с.

43. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С.38-50.

43а. Тітов І. Г. Життєдіяльнісні контексти особистісного самовизначення в юнацькому віці / І. Г. Тітов // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2015. – Випуск 1. – Т. 2. – С.39-45.

44. Фельдштейн Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ, 2004. – 672 с.

45. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987.- 478 с.

46. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

47. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

48. Шибаева М. М. Самоопределение личности в культуре как мировоззренческая проблема / М. М. Шибаева // Культура и мировоззрение. Вып. 11. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Формирование научного мировоззрения – основа коммунистического воспитания». – М., 1985. – С.93-97.

49. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / П. Г. Щедровицкий. – М. : Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 153 с.

50. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

51. Ясвин В. А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе / В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №3. – С.70-73.

1.6. Інбуття особистості після смерті та ставлення нащадків до видатного діяча (Моргун В. Ф.)

У часи війни або геноциду, зростання техногенних катастроф та тероризму стає особливо актуальною, викликає інтерес проблема *ставлення до смерті*, сприйняття закінчення життя і страху смерті як особливого переживання. Криза смерті на індивідуальному життєвому шляху [7] та кризові явища депопуляції суспільства накладаються і призводять до взаємопідсилюючого ефекту.

У моністичній теорії багатовимірного розвитку особистості, розробленої автором, виділено п'ять інваріантів

структури особистості, в числі яких – потребо-вольові переживання («пристрасність», за О.М. Леонтьєвим) людини. Потребо-вольові переживання «задаються протиріччям між життям індивіда (задоволенням потреб) і смертю (блокуванням або припиненням обміну речовин, енергії та інформації організму з середовищем)» [6, с.29].

В українському богослов'ї існує чотири терміни на позначення стану людини по смерті:

1. *Ад* (або *шеол*, *смерть*, *гріб*, *яма*) – 1) загальний стан мертвих до воскресіння Христового: туди зійшов Христос по смерті, щоб визволити праведників; 2) після воскресіння Христового він лишається як стан нерозкаяних грішників, які очікують остаточного засуду; цей стан тимчасовий.

2. *Пекло* (*вогонь вічний*, *вогонь геснний*) – 1) ідентифікується зі станом сатани-диявола і ангелів його (пор. Мт. 25:41; «ворота пекла» Мт. 16:18); 2) остаточний стан терпіння нерозкаяних грішників після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний.

3. *Рай* (*рай небесний*, *лоно Авраама*, *перше небо*) – стан розкаяних грішників (наприклад, розкаяний розбійник, Лк. 23:43) і праведників після воскресіння Христового, які очікують воскресіння мертвих, і остаточне блаженство в Бозі; цей стан тимчасовий і в ньому різні ступені блаженства.

4. *Небо* (*небеса*, *царство*) – остаточний стан праведників у Божому блаженстві після воскресіння мертвих і останнього суду; цей стан вічний.

Щодо терміну власного життя, існують декілька позицій. Перша – *невтручання*, «на те – воля Божа».

Масмедіа зафіксували неординарний випадок підготовки до смерті в одній із країн колишнього СРСР. Учителька іноземної мови займалася репетиторством у себе вдома. Раптом по школі поповзли чутки про розбещення одного з учнів. Який же був подив міліціонерів і батьків, які застали вчительку в купальнику біля... труни, а вдягнутого учня з... фотокамерою. На питання – «що відбувається?», вчителька дала таке пояснення: вона попросила учня зробити фотосесію з нею в

труні в різному вбранні, адже жінка і після смерті хоче виглядати... красивою!

Друга позиція – штучне *скорочення терміну життя*. Для полегшення або припинення страждань невиліковно хворих створюються спеціальні заклади – хоспіси, в деяких країнах дозволено скорочувати життя і, як це не парадоксально звучить, практикується гуманна смерть від рук лікарів – евтаназія.

В. А. Роменець стверджує: «Психологія вказує на два механізми, що допомагають людині пристосуватися до своєї хвороби – *регресію та самовідречення*» [14, с.165].

Хоспіс – заклад для надання медичної та соціальної, психологічної допомоги хворим із обмеженим прогнозом життя. Основне завдання – надати допомогу, знеболити, дати можливість відійти з життя достойно. Іншими словами, забезпечення гідного життя до останнього подиху безнадійно хворої людини.

Евтаназія (грец. «добре» + «смерть») – практика припинення (або скорочення) лікарем життя людини з невиліковним захворюванням, яка відчуває нестерпні муки, на задоволення прохання хворого в безболісній або мінімально болісній формі з метою припинення страждань.

Самогубство, зазвичай, засуджується релігією та суспільством. Пояснюється слабкістю людини перед тиском негативних обставин різного характеру. Але в певних культурах воно героїзується.

Харакірі – японське ритуальне самогубство шляхом розрізання живота мечем. За уявленнями середньовічних японців, людська душа розміщувалася у животі, тому його розтинання було останнім доказом чесності людини. Відповідно, самурай, що вчиняв харакірі, проявляв сміливість і востаннє засвідчував чистоту своїх помислів. Як наслідок цієї героїзації побуту самогубства в сучасній Японії й досі не отримали ані морального, ані кримінального осуду. Звідси і парадоксальна статистика, за даними якої японці є світовими лідерами за тривалістю життя і, водночас, за кількістю...

самогубств. Із хокку автора, за японськими мотивами: *Іти на роботу вмирати?/Чи – радуватися/Життю!*

«В ситуації самопожертви – пише В.А.Роменець – існує ствердження життя як такого, життя інших людей. Воно породжує моральний катарсис, позбавляючи смерть її тупості» [14, с.162]. І далі: «Не стільки психотерапія, стільки філософія може запропонувати такі прийоми *перетворення натурального страху смерті в культурний героїчний ентузіазм*, який дозволить людині зберегти гідність перед лицем смерті» [там само, с. 168]. «Життя, що присвячене іншим людям, виключає однобічний страх особистого знищення. Хто робить індивідуальний внесок у культуру людства, той за життя переживає почуття безсмертя» [там само, с.167].

Із біографії, наприклад, великого французького письменника Стендаля (Анрі Бейля) дізнаємося, що, помираючи 23 березня 1742 року від другого інсульту, він зробив пророцтво, яке збулося, стосовно того, що Франція оцінить і світ перекладе багатьма мовами його романтичні художні твори лише через 50 років після смерті (авторство його есе в англійських журналах було встановлено через... 100 років!).

Третя позиція – спроба *продовження терміну життя*: за рахунок здорового способу життя, покращення медичного забезпечення. Крім медицини вже практикує охолодження тіла/мозку клієнта і зберігання його до того періоду у віддаленій перспективі, коли досягнення науки і практики зможуть повторно оживити людину і, можливо, навіки.

Переселення душ, реінкарнація, перевтілення (грец. «знову» + «втілення») – релігійно-філософська доктрина, згідно з якою безсмертна сутність живої істоти перевтілюється знову і знову з одного тіла в інше. Цю безсмертну сутність часто називають духом або душею, «божественною іскрою», «вищим» або «істинним Я». Згідно з подібними віруваннями у кожному житті розвивається нова індивідуальна особистість у фізичному світі, але одночасно певна частина «Я» індивідуума залишається незмінною, переходячи з тіла в тіло у низці перевтілень. Також існують уявлення про те, що ланцюг перевтілень має деяку мету

і душа в ньому зазнає еволюції. Вчення про переселення душ притаманне низці релігійних систем, а також зустрічається у відриві від якоїсь релігійної системи (в особистому світогляді).

У буддизмі, наприклад, махаяни (отримав розвиток у Тибеті, Китаї, Японії та Корей), залежно від співвідношення праведних та гріховних вчинків, скоєних раніше, жива істота після смерті потрапляє в світ Не-Форм, світ Форм або один із шести станів буття у світі Пристрастей: 1) Оселя богів, 2) Оселя напівбогів, 3) Оселя людства, 4) Тварини, 5) Духи та привиди, б) нарака – пекельні істоти.

Благочестиві душі потрапляють до оселі богів, де насолоджуються небесними задоволеннями доти, поки сприятлива карма не вичерпається, і ця насолода також пов'язана зі стражданням – від усвідомлення недовговічності насолоди та неможливості приймати рішення. Розбещені душі потрапляють до світу нараків, де залишаються на деякий час, відповідно до тяжкості скоєних ними гріхів. Напівбогами народжуються агресивні особистості, керовані ревнощами. Жадібність веде до світу голодних духів. Якщо основним затьмаренням людини була пристрасть, але добрі вчинки врівноважують та пересилують недобрі, то вона втілюється в людському тілі. Людське втілення вважається духовно найціннішим, хоча і не найкомфортнішим.

Отже, палітра ставлення до смерті охоплює всі знаки емоцій: від *негативних* (страхи – потрапити після Аду до пекла; до сирої землі; гріх суїциду), через *амбівалентні* емоції (злиття з природою у атеїстів; перевтілення душ у давніх греків, у ведичній культурі) до *позитивних* переживань (потрапити до Раю; загинути смертю героя – «на миру и смерть красна»; «харакірі», в японців, як демонстрація величі духу особистості).

Завдання даної глави: 1) виклад теоретичного аналізу змісту, емоційного знаку переживання та локалізації інобуття особистості після смерті як цінності людини; 2) опис і апробація авторської методики соціометричного контент-аналізу ставлення спільноти сучасних нащадків до видатної історичної

постаті на прикладі українського педагога та соціального психолога А. С. Макаренка.

1. Досить поширеною точкою зору є уявлення про те, що страх смерті супроводжує весь життєвий шлях людини, з'являючись у дитинстві (згадаємо про дві рушійних сили людини – потяг до життя «ерос» і потяг до смерті «танатос» у психоаналізі З. Фрейда). В одній із своїх чудових книг великий український кардіохірург і письменник Микола Амосов розмістив такий епіграф (напевно, авторський, бо без підпису): «Тема смерті сильніша за тему кохання».

Водночас існує й інша позиція, що припускає виникнення важких переживань лише в старості, при незадоволеності прожитим життям і неможливості його змінити (Е. Еріксон). Умови прийняття закінчення життя створюються наявністю сенсу життя протягом життєвого шляху і реалізацією життєвого задуму (Ф. Ю. Василюк) у найбільш продуктивному віковому періоді – зрілості.

За автором статті, «зріла особистість систематично рефлексує своє життя і діяльність, провідні мотиви, аналізує зроблене, беручи з нього уроки, вирішує, на що конкретно витратити час, що залишився, ще раз абсолютно по-новому усвідомлює свою смертність» [5, с.60].

Т. С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник та ін. досліджують феномен «психологічної смерті», який характеризується блокуванням емоційної сфери суб'єкта, соціальним відчуженням, розотожненням власної уяви і реальності [17, с.5]. До цих чинників слід додати прискорене «психологічне старіння» (за Є. І. Головахою, О. О. Кроніком) як дефіцит цілепокладання, що призводить до різкого звуження вчинкового діапазону майбутнього у транспективі життєвого шляху людини (за В. Ф. Моргуном [7]).

«Цілісний аналіз комплексу тематичних психомалюнків, – за Т.С.Яценко, – дозволяє виявити логіку несвідомого та об'єктивувати деструктивні тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті, що символічно виявляються

в тенденціях «повернення в лоно матері», до самопокарання та до саморуйнування.

Використання додаткових методик активного соціально-психологічного навчання (АСПН – роботи з неавторським малюнком, створення протагоністом казки про власне життя, роботи з предметною моделлю) дозволило виявити вплив інфантильного досвіду суб`єкта на виникнення тенденції до психологічної смерті. Вона позначається на характері спілкування, що знаходить вираження в таких явищах: неможливості підтримання оптимальних стосунків із оточуючими людьми; обтяженості ревнощами, заздрощами, ненавистю, почуттям неповноцінності, приниженості; відчуттям безперспективності існування; маніпулювання оточенням; відстороненні, залежності від минулого; депресивності та схильності до суїциду.

Психоаналіз емпіричного матеріалу дозволяє виявити вплив едіпової залежності на виникнення тенденцій до психологічної імпотенції та смерті. Як засвідчує глибинно-психологічний аналіз, для едіпової залежності важливими чинниками є наявність табу на інцест, конкуренція з батьками та водночас залежність від них, що виражається в амбівалентності почуттів та внутрішній суперечливості психіки суб`єкта.

Результативність психокорекції за методом АСПН підтверджується порівняльними результатами тестових методик, що були використані в обстеженні студентів психологічного факультету першого-п`ятого курсів. Отримані дані дозволяють констатувати, що у студентів, які проходили глибинну психокорекцію за методом АСПН, знизилася депресивні, агресивні вияви, відбулося нівелювання деструктивних тенденцій» [17, с.82].

Рефлексія, що супроводжує життєвий шлях дорослої людини, і переживання екзистенційних проблем зазвичай пов'язані з певними подіями – зовнішніми і внутрішніми (Ш. Бюлер). Осмислення проблеми в цей період і відповідне переживання можуть призводити до зміни ставлення до життя і смерті, переходу з повсякденного в онтологічний модус

(М. Хайдеггер). «Живучи в онтологічному модусі, ми не тільки краще усвідомлюємо буття, смерть та інші невід'ємні якості життя, а й набуваємо більше бажання і можливості значно змінити світ. Ми готові взяти на себе основне завдання людини – побудувати справжнє життя, наповнене сенсом, діяльністю, засновану на почутті спільноти з людьми, що веде до самореалізації» [16, с. 48]. Тому І. Ялом переживання, що пов'язане з «зіткненням зі смертю», називає переживанням, «яке пробуджує».

Зупинемося докладніше на двох питаннях. По-перше, потребо-вольові переживання, які супроводжують усвідомлення закінчення життя, залежать виключно від особливостей індивідуального життєвого шляху, або існують деякі загальні тенденції? Як показало емпіричне дослідження (І. Ю. Кулагіна, Л. В. Сенкевич [1]), найбільш вираженою є регіональна специфіка, тобто залежність ставлення до смерті від культурно-історичних умов і традицій. Вікові та гендерні відмінності виявляються по-різному в різних регіонах.

Зокрема, високе прийняття закінчення життя, яке можна назвати оптимістичним ставленням до даної екзистенціальної проблеми, в Італії, в середовищі інтелігенції Риму. Водночас гендерних відмінностей не спостерігається, втім, від юності до зрілості прийняття закінчення життя посилюється.

Потребо-вольові переживання, що пов'язані зі смертю, в середовищі інтелігенції Москви і Єревана, на території пострадянського простору, мають іншу емоційну забарвленість. Популяційна динаміка показників дозволяє визначити загальні вікові тенденції: і в Москві, і в Єревані від юності до зрілості посилюється неприйняття закінчення життя. Якщо в Москві для юності характерно оптимістичне ставлення (невисокого рівня) до екзистенційних проблем, а в зрілості воно стає амбівалентним, то в Єревані і в юнацькому, і в зрілому віці воно амбівалентне, і його рівень знижується з віком. Виразеними є гендерні відмінності. Поява амбівалентного ставлення до смерті в Москві обумовлена втратою юнацького оптимізму чоловіками.

Наростання амбівалентного ставлення до смерті в Єревані відбувається, навпаки, за рахунок жіночої частини вибірки.

По-друге, якщо виникнення страху смерті в значній мірі обумовлено незадоволеністю пройденим життєвим шляхом, то які потреби стоять за позитивними переживаннями? Мабуть, необхідно, в першу чергу, припустити задоволення двох потреб – «потреби бути самим собою і в злагоді зі світом» (Е. Фромм) та «потреби бути особистістю» (А. В. Петровський, В. А. Петровський). Докладніше зупинимося на останній потребі [2].

Потреба бути особистістю, згідно з Петровськими, – це потреба існувати в інших людях, відбитися в них і вкласти в них частку свого *Я*. Без можливості залишити слід у душі іншої людини, без існування в пам'яті інших немає особистості. Із задоволенням цієї потреби пов'язаний феномен ідеального буття людини – «відображеної суб'єктності». В. А. Петровський визначає відображену суб'єктність як «буття когось-небудь в іншому і для іншого. Сенс твердження: «людина відображена в мені як суб'єкт» – означає, що я більш-менш чітко переживаю її присутність у значущих для мене ситуаціях... Відбиваючись у мені, суб'єкт виступає як активне, діяльне начало, яке змінює мій погляд на речі, що формує нові спонукання, що ставить переді мною нові цілі; підстави та наслідки його активності не залишають мене байдужим, значущі для мене» [13, с.180]. Із вірша автора [9, с.6]: *«Блажен, хто мав визнання за життя, / бо багатьом траплялось й помирати... / З вершин років хочу оглянуть шлях, / що пощастило у науці торувати»*.

Відображена суб'єктність проявляється в трьох формах і, одночасно, на трьох рівнях.

Перший рівень – закарбованість суб'єкта в ефектах міжіндивідуальних впливів. На цьому рівні можливий не тільки спрямований вплив однієї людини на іншу (соціальний вплив, влада), але і ненаправлений, зокрема, фасилітація – зміна ефективності діяльності людини завдяки контактам (реальної чи уявної взаємодії) з іншим. Хоча це найпростіший рівень, але тут

важливий образ значущої іншої людини, який створюється під час спілкування з нею.

Динаміка потребо-вольових переживань, що стосуються екзистенційних проблем, вимагає більш високого рівня прояву відображеної суб'єктності. *Другий рівень* позначається як «ідеальний значимий інший». Значимий інший стає частиною життєвого світу людини, що не поглинаючи його повністю, не зливаючись із *Я*, але стає силою, що діє в особистості та впливає на особистість. Життєвий світ людини включає два полюси – *Я* та Інший в мені.

Третій рівень – «втілення суб'єкту». На останній, вищого ступеня відображений значимий інший настільки глибоко проникає в життєвий світ людини, що *Я* визначається ним, і стає вкрай складно встановити особливості злиття двох *Я*, невіддільних один від одного. Ідеальний значимий інший або втілений суб'єкт може бути реальною близькою людиною, але може бути тими, хто пішли з життя, але продовжують впливати на ставлення до світу.

Задоволеність життям і прийняття його закінчення припускають усвідомлення феномена відображеної суб'єктності, в тому числі можливості своєї присутності в інших (тим самим – продовження життя!) за межею свого фізичного існування. Дорослий або літня людина прагне «позначитися» в своїх дітях. Але ідеальним значущим іншим (іноді навіть втіленим суб'єктом) може стати і чоловік/дружина, і близький друг, і учень, тим самим задовольняючи потребу дорослої людини, людини поважного віку бути особистістю.

Слід нагадати і близьке до «відображеної суб'єктності», але більш широке поняття І. Ялома – «хвильовий ефект». «Тут йдеться про те, що кожна людина, не знаючи і не думаючи про це, поширює навколо себе концентричні кола впливу, які можуть зачіпати інших людей протягом багатьох років, із покоління в покоління. Цей вплив, у свою чергу, передається від одних людей до інших, як брижі на поверхні ставка... Ми можемо, нехай і без нашого відома, залишити десь частинку самих себе» – в своїх дітях, у своїх друзях, у творчих

досягненнях тощо. Хвильовий ефект – це «продовження своєї істоти, можливе завдяки турботі, допомозі і любові, яку ми даруємо іншим людям» [16, с. 108, 111].

Про це і рядки з вірша автора «Чому кохають люди?» [12, с. 11]: «*Чому кохають люди в самоті? / Щоб в дітях смерть навек перемогти!*»

Ціннісні орієнтації, спрямованість особистості задаються змістом потребо-вольових переживань і в конкретному аналізі розкриваються як потреби, мотиви, відношення, інтереси, сенси (сенси), цілі, установки [10, с. 32].

Якось, делегація наших письменників зупинилася в горах Чорногорії біля криниці, щоб відпочити. Неподалік, у тіні дерева, сивочолий дідусь висікав на надгробному камені надпис. Допитливий письменник спитав, про що він? Старий відповів, що придумав собі на могилу таку епітафію: «Під цим каменем лежать бажання людини, вони рвуться нездійснені...».

2. Виникає проблема психологічного виміру «відображеної суб'єктності», «хвильового ефекту», зокрема, для історичних постатей, що мають своїх послідовників. Skorиставшись класичними методиками соціометрії [4] та контент-аналізу текстів [15], автор пропонує *методику соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча*.

Термін «соціометрія» виник в кінці XIX ст. у зв'язку з описом можливих способів вимірювання соціального впливу одних груп людей на інші. Теоретичне й ідеологічне обґрунтування соціометрії як методу пізнання та вимірювання соціальних явищ дав відомий американський психіатр і соціальний психолог Я. (Дж). Морено [7; 10].

Предметна область соціометрії – емоційне ставлення людей у групах (симпатії, байдужість, неприязнь). Метод соціометричних вимірів дозволяє отримати інформацію про: соціально-психологічні відносини у групі; статуси людей у групі; психологічну сумісність і згуртованість у групі.

Соціометричні критерії формуються у вигляді запитань, відповіді на які слугують підставою для встановлення відносин

у групі. «Соціограма-мішень» – представляє собою систему концентричних кіл. У центральне коло потрапляють члени групи з максимальними виборами з боку інших. У периферійне коло – ті, кого не обирають. Отже, маємо графічну модель соціометричних статусів особистості: *зірки, бажані, ігноровані, ізольовані*.

У результаті соціометричного дослідження отримуємо відомості й узагальнену картину стану системи міжособистісних взаємин – *рівень благополуччя взаємовідносин* (РБВ). Високий РБВ – якщо «зірок» і «бажаних» у сумі більше, ніж «ігнорованих» та «ізольованих»; середній рівень благополуччя групи – у разі рівності («зірки» + «бажані») = («ігноровані» + «ізольовані»). Низький РБВ відзначається при домінуванні в групі осіб із низьким статусом [10].

Вперше формалізований контент-аналіз тексту застосував американець Дж. Спід [7; 12], котрий 1893 року опублікував статтю «Чи дають тепер газети новини?». Він виміряв обсяг тематичних матеріалів газет у дюймах. Виявилось, що газети протягом трьох років стали приділяти більше уваги пліткам та скандалам, але менше – літературі, політиці та релігії. *Одиницями контент-аналізу* можуть бути: окремі слова, теми, повідомлення, прізвища історичних діячів, політиків, видатних учених і діячів мистецтва (наприклад, *А. Макаренка*), судження, закінчена думка, логічний ланцюг (наприклад, *ступінь негативності-байдужості-позитивності ставлення нащадків А. Макаренка до його постаті та педагогічної спадщини або його статус*).

Отже, за предметом і соціометричним критерієм – *ступенем негативності-байдужості-позитивності ставлення до постаті та спадщини видатної людини* авторська теоретична модель включає такі типи нащадків.

За *негативним ставленням*: – *винищувачі* (заборонити і знищити, наприклад – пам'ятник педагогу на центральній вулиці Харкова); – *опоненти* (критики досвіду педагога, наприклад – Н. Крупська, Ю. Азаров);

за байдужим ставленням: – ігноранти («пофігісти» – ігнорують все, що стосується педагога); – попутники (з амбівалентним ставленням – можуть, наприклад, подати тези на макаренківську конференцію, але жодної згадки про педагога);

за позитивним ставленням: – поминальники (згадують ім'я педагога серед інших, у списку); – популяризатори (висвітлюють досвід педагога); – соратники (апологети – втілюють досвід педагога у життя в канонічній формі, без змін); – послідовники (творчо розвивають досвід великого педагога).

Результати апробації методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті на прикладі українського педагога та соціального психолога А.С. Макаренка.

Об'єктом дослідження є текст матеріалів однієї з міжнародних макаренківських конференцій [3].

Судячи з тексту матеріалів, у вказаному збірникові надруковано праці 40 авторів. Згадують ім'я педагога лише 14 осіб. У підсумку маємо такий розподіл авторів за колами «соціометричної мішені» в діапазоні «попутники – послідовники»: попутники в периферійному колі – 25 чол. (62,5 %); поминальники – 1 чол. (2,5 %); популяризатори – 7 чол. (17,5 %); соратники – 4 чол. (10 %); послідовники, у центральному колі – 3 чол. (7,5 %).

Якщо розташувати результати у вигляді «п'єдесталу пошани» (за ранговими місцями) сучасників, то маємо таку ієрархію.

Байдуже ставлення: 1) попутники (62,5 %). **Позитивне ставлення:** 2) популяризатори (17,5 %); 3) соратники (10 %); 4) послідовники (7,7 %); 5) поминальники (2,5 %).

Як видно з отриманих даних, спостерігається низький рівень благополуччя у ставленні сучасників до великого педагога, оскільки байдуже ставлення (62,5 %) посідає перше місце та майже вдвічі домінує над позитивним (37,5 %). Якщо була б можливість визначити кількість сучасників із негативним ставленням, які не подавали матеріалів до збірника, то картина була б ще сумнішою. Принаймні, з цього стає зрозуміло – чому

світовий бестселер «Педагогічна поема» і досі не повернуто до шкільного курсу української літератури, чому й досі не вийшло українською мовою її автентичне видання (без купюр сталінської цензури) тощо.

1. Цінність інобуття людини після смерті, незалежно від того, чи перевтілиться вона у гумус (за атеїзмом), чи у баобаб, тварину, божество тощо (за іншими релігійно-філософськими вченнями), полягає і локалізується не в потойбічному світі, яким би жажливим (пекло) чи чарівним (Рай небесний) він не здавався.

Цінність інобуття вимірюється тим обсягом добрих вчинків, які людина встигла зробити для себе, своїх близьких, своєї країни, землян за життя, завдяки «хвильовому ефекту», «відображеній суб'єктності». Згадаємо знаменні слова астронавта Ніла Армстронга, котрий, вперше ступаючи на Місяць, вимовив про те – який це маленький крок людини і який великий крок людства. Отже, домінуючими психічними процесами, які реалізують цінність інобуття людини є *пам'ять і вдячність*, що закарбовано у всіх культурах світу.

Цінність інобуття особистості після смерті має інверсійний характер, бо її найпотужніша позитивна спрямованість – начебто, на майбутнє потойбіччя, але найперше – на сьогодення і минуле. Це не «спогади про майбутнє», а скоріше своєрідні «мрії про минуле», чеснотами і здобутками якого і вимірюється така приваблива перспектива безсмертя.

2. Запропонована автором методика соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатної історичної постаті дозволяє впорядкувати їх за такими соціометричними критеріями, як ставлення до певного діяча, його статус.

Емпіричне дослідження розподілу авторів сучасного макаренківського збірника методом контент-аналізу текстів виявило домінування амбівалентного ставлення попутників до спадщини великого педагога.

Отримані результати дозволяють *рекомендувати*: по-перше, більш жорсткий відбір статей у персонологічні збірники; по-друге, аби представників позитивного соціометричного

діапазону в ставленні до спадщини Макарєнка, користуючись «принципом перспективних ліній» і враховуючи посилення уваги до міжнародних індєксів цитування, у майбутньому ставало якомога більше, і його статус та рівень благополуччя відносин у громадській думці нащадків зростали як в Україні, так і в усьому світі.

Головна рекомендація цієї розвідки полягає в тому, що треба зробити все, аби твердження героя Джонатана Свіфта (із «Подорожей Гуллівєра»): «...Жоден тиран не зміг би вигадати кари, якої я з радістю не прийняв би, аби тільки позбутися такого життя», – було не про нас.

Важливою *перспективою подальшого дослідження* є моделювання й вивчення психологічних критеріїв припинення прямого і прихованого геноциду українського народу [8; 11] – не тільки помирати за Україну на ешафоті Майдану-2 чи на війні-АТО (водночас дуже багато намагаються ухилитися від служби у Збройних силах): «*Гадаю, не допустять Штати, / щоб повбивали всіх вкраїнців / руками засланих «путинців»? / А ми – готові всіх... утратить?!*» [9, с. 32].

Ще треба і народжувати дітей, повертатися із еміграції, із заробітків, вкладати гроші не в чужі офшори, а у власну економіку тощо. Адже цінність смерті та інобуття у тому – як багато хорошого людина встигла вчинити до смерті.

Список використаних джерел:

1. Кулагина И. Ю. Отношение к смерти: возрастные, региональные и гендерные различия / И.Ю. Кулагина, Л.В. Сенкевич // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 58-64.

2. Кулагина И. Ю. Восприятие конечности жизни и страх смерти как потребностно-волевые переживания в многомерной теории личности В. Ф. Моргуна // Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: С. Д. Максименко, М. І. Степаненко, С. М. Шевчук, Н. В. Сулаєва, К. В. Сєдих, В. Ф. Моргун (відп. за випуск). –

Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. – С. 125-129. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>

3. Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна особистість А. С. Макаренка на перетині освітніх парадигм» (м. Полтава, 10-11 березня 2016 р.) / за ред. проф. М.В. Гриньової. – Полтава, 2016. – 88 с.

4. Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено; пер. с англ. А. Боковикова. – М. : Академ. проект, 2001. – 384 с.

5. Моргун В. Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачева. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1981. – 84 с.

6. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // *Философская и социологическая мысль*. – 1992. – № 2. – С. 27-40.

7. Моргун В. Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток // Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчал. посіб. / авт. вступу, додат. і ред. В. Ф. Моргун. – К. : ВД «Слово», 2013. – С. 260-264.

8. Моргун В. Ф. Антиномії землеробства: геноцид або порятунок народу / В. Ф. Моргун // *Вернадськийська ноосферна революція у розв'язанні екологічних та гуманітарних проблем. Зб. матеріалів IV Всеукраїнських Моргунівських читань із міжнародною участю, присвячених 90-річчю від дня народження видатного українця* / за ред. В. І. Аранчій та ін.; відпов. за вип. П. В. Писаренко, М. М. Опара, В. Ф. Моргун. – Полтава : Дивосвіт, 2014. – С. 99-104.

9. Моргун В. Ф. Визнання і небуття, або Кому в науці жити добре. Автобіографічна інтроспекція у віршах / В.Ф. Моргун. – Полтава : Дивосвіт, 2015. – 32 с.

10. Моргун В. Ф. Ціннісні орієнтації М. Рокича в контексті багатовимірної теорії особистості / В. Ф. Моргун // *Психологія. Цінності. Особистість. Міжнарод. зб. наукових праць* / за ред. М. З. Степуляка, І. Ю. Філіппової. – Луцьк: Волиньполіграф, 2016. – С. 29-35.

11. Моргун В. Україна: Майдан чи... ешафот? Думи скорботи та надії на психопрофілактику війни слов'ян до останнього українця / В. Моргун; епіграф Л. В. Костенко; замість післямови: В. В. Рибалка, Ю. Ч. Кім; Л. М. Овдієнко. – Полтава, 2017. – 46 с.

12. Моргун В. Ф. Октава кохання: вибрані вірші / В. Ф. Моргун. – 2-е вид. – Полтава, 2017. – 12 с.

13. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

14. Роменец В. А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. [Монографія] / В. А. Роменец. – К. : Здоровья, 1989. – 192 с.

15. Фролов П. Контент-аналіз / П. Фролов // Політична енциклопедія / редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. – К. : Парламентське видавництво, 2011. – С. 357.

16. Ялом И. Вглядываясь в солнце: жизнь без страха смерти / И. Ялом. – М. : Эксмо, 2012. – 352 с.

17. Яценко Т. С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Навч. посіб. / Т.С. Яценко, О. В. Глузман, І. В. Калашник. – Ялта : РВВ КГУ, 2008. – 204 с.

РОЗДІЛ 2

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ТА ПСИХОЛОГА

2.1. Порівняльний аналіз особливостей психічного здоров'я студентів у закладах вищої освіти різного спрямування (*Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.*)

Проблема здоров'я людини належить до глобальних проблем людства. Вона стосується й освітянської сфери зокрема. На сучасному етапі навчання і виховання особлива увага приділяється питанням здоров'я і здорового способу життя молоді.

Наукові розвідки щодо висвітлення різних аспектів психічного здоров'я останнім часом є особливо актуальними у зв'язку з дослідженнями особистісних дисгармоній, дискусією щодо норм та відхилень психічного здоров'я, поширення різних психотерапевтичних та психолого-педагогічних практик. У сучасній педагогічній та віковій психології проблема вивчення психічного та психологічного здоров'я студентської молоді є досить актуальною. Вона зумовлена тим, що в умовах постійних соціально-економічних змін і криз, студент, як суб'єкт модернізації системи вищої освіти, перебуває в ситуації підвищеної стресостійкості. Крім того, студентський період життя характеризується своїми закономірностями та віковими суперечностями формування особистості. Зокрема, соціально-психологічна адаптація, необхідність особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі, екзаменаційна сесія тощо. Емоційні стани, що переживаються під час цього, та їх наслідки становлять серйозну загрозу психологічному здоров'ю студентів. Разом із тим в умовах ЗВО, психологічне здоров'я є дуже важливим фактором, який визначає успішність студентів у навчальній діяльності, сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню.

Проблема психічного здоров'я особистості не є у психології новою. Різні її аспекти, розглядали, зокрема, О. В. Алексєєв (настрій і здоров'я); М. Й. Боришевський (психологія самоактивності та суб'єктного розвитку особистості як саморегульованої соціально-психологічної системи); І. В. Дубровіна (психологічне здоров'я учасників освітнього процесу); Л. Д. Дьоміна, І. О. Ральникова (психічне здоров'я та захисні механізми особистості); Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич, О. В. Наскова, І. В. Толкунова (психологія здоров'я людини); С. Д. Максименко (генетична психологія); Г. С. Нікіфоров (психологія здоров'я); В. М. Панкратов (саморегуляція психічного здоров'я); Д. Д. Федотов (збереження психічного здоров'я); О. В. Хухлаєва (особливості психічного здоров'я студентів); О. Я. Чебикін (проблема емоційної стійкості) та інші. Відповідно до поширених поглядів психічне здоров'я розглядається як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу.

Хоча існує значне розходження відносно основних дефініцій поняття «психічне здоров'я». Сам термін було введено Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). Цей термін неоднозначний, він за своїм змістом об'єднує психологію і медицину. Психологічний аспект «психічного здоров'я» пропонує звернути увагу на внутрішній світ особистості, її впевненість чи невпевненість у собі, своїх силах, ставленні до навколишнього світу, подій тощо.

У низці робіт із психології психічне здоров'я прирівнюється до переживання психологічного комфорту і психологічного дискомфорту. Відомий український психолог С. Д. Максименко зазначає, що психічне здоров'я – внутрішній психічний стан, який залежить від душевного комфорту, що забезпечує адекватну реакцію і поведінку [2].

І. В. Дубровіна стверджує, що психологічне здоров'я – це розвиток особистісної індивідуальності людини. Воно передбачає інтерес людини до життя, свободу думки та ініціативу, активність і самостійність, відповідальність і здатність до ризику, віру в себе і повагу до інших, здатність до

переживань, усвідомлення своєї індивідуальності, творчості у різних видах діяльності [10].

О. В. Шувалов у своїх наукових дослідженнях зазначає, що психологічне здоров'я визначається особистісно-смісловим конструктом та характеризується новою якістю смислових ставлень людини [14].

Дослідник проблем психології управління О. А. Урбанович звертає увагу на те, що від психічного здоров'я залежать процеси адаптації, соціалізації та індивідуалізації [10]. На думку Р. З. Поташнюка, психічне здоров'я – це стан психічної сфери, основу якого становить стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну психоемоційну і поведінкову реакцію. Такий стан, вважає науковець, зумовлюється як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їх задоволення [12].

Таким чином, психічне здоров'я охоплює шляхи гармонізації психічної сфери людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість. Воно характеризується відсутністю будь-яких виражених хворобливих змін чи станів особистості, тісно пов'язане з її внутрішнім станом організму. Психічне здоров'я забезпечується на різних рівнях функціонування: біологічному (відсутність вад особистого розвитку), психічному (здатність протидіяти стресу) і соціальному (комфортність особистості у соціумі). Психічне здоров'я забезпечує здатність людини ефективно втілювати в життя основні принципи психічної саморегуляції.

Проблема розуміння психологічного та психічного здоров'я висвітлюється у працях таких українських та російських учених, як Б. С. Братусь, Л. Ф. Бурлачук, І. В. Дубровіна, О. В. Завгородня, В. А. Лищук, П. В. Лушин. Переважають наукові погляди, згідно яких психологічне здоров'я розуміється як здатність особистості до самореалізації, самоактуалізації, адекватного самоприйняття себе та світу. Важливою складовою психологічного здоров'я особистості є наявність сенсу життя (І. В. Дубровіна, А. Маслоу, В. Франкл); приділяється увага аспекту міжособистісних стосунків як

важливому критерію психічного та психологічного здоров'я (А. Адлер, Б. С. Братусь, Е. Фромм).

Визначення критеріїв психічного здоров'я – складна комплексна проблема філософії, соціології, психології та медицини. Низка дослідників намагається реалізувати ідею комплексного підходу до оцінки психічного і соціального здоров'я.

В. Б. Шапарь до основних критеріїв психічного здоров'я відносить: відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності та характеру реакцій – зовнішнім подразникам, значенню життєвих подій; адекватний віковий рівень зрілості особистісної емоційно-вольової та пізнавальної сфер; адаптивність у мікросоціальних відносинах; здатність особистості до самостійного керування поведінкою, розумного планування життєвих цілей і підтримки активності в їхньому досягненні [8].

На основі аналізу літературних джерел можна виділити критерії психічного здоров'я, розподіливши їх на певні групи. Серед психічних процесів найбільш часто виділяють: адекватність психічного відображення; адекватність сприйняття самого себе; здатність концентрувати увагу на предметі; збереження інформації у пам'яті; здатність до логічного опрацювання інформації; критичність мислення; креативність; управління мисленнєвим потоком. У сфері психічних станів до критеріїв психічного здоров'я зараховують емоційну стійкість; зрілість почуттів згідно з віком; самовладання щодо негативних емоцій (найбільш руйнівні з них – страх, гнів, скупість, заздрість); вільний, природний вияв почуттів та емоцій; здатність радіти; збереження звичного (оптимального) самопочуття. Серед властивостей особистості: оптимізм; зосередженість (відсутність метушливості); врівноваженість; моральність (чесність, справедливість тощо); адекватний рівень домагань; почуття відповідальності; впевненість у собі; вміння звільнитися від потаємних образ; незалежність; почуття гумору; доброзичливість; самоповага; адекватна самооцінка; самоконтроль; воля; енергійність, активність; цілеспрямованість [5].

Особливе значення серед критеріїв психічного здоров'я особистості надається ступеню її інтегрованості, консолідованості, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність (доброта, справедливість тощо); орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості. Соціальне здоров'я знаходить відображення у таких характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності; інтерес до навколишнього світу; адаптація до фізичного і суспільного середовища; спрямованість на суспільно корисну справу; культура споживання; альтруїзм; емпатія; відповідальність перед іншими; демократизм у поведінці.

Найбільш типовими ознаками психічного нездоров'я у сфері психічних процесів найчастіше виділяють: неадекватне сприйняття самого себе, свого *Я*; нелогічність; зниження когнітивної активності; хаотичність (неорганізованість) мислення; категоричність (стереотипність) мислення; підвищена навіюваність; некритичність мислення. До психічних станів відносять афективну тупість; безпідставну злість; ворожість; підвищену тривожність. Серед властивостей виділяють: залежність від шкідливих звичок; уникнення відповідальності; втрата віри у свої можливості; пасивність («духовне нездоров'я»). У цілому нездорова особистість достатньо дезінтегрована; для неї характерна втрата інтересу, любові до близьких; пасивна життєва позиція. Щодо самоуправління, то вона характеризується неадекватністю самооцінки; послабленим чи, навпаки, невиправдано гіпертрофованим самоконтролем; послабленням волі. Соціальне неблагополуччя особистості виявляється у неадекватному сприйнятті навколишньої дійсності; дезадаптивній поведінці; конфліктності; ворожості; егоцентризмі; прагненні до влади (як самоціль) [3].

Критеріями психологічного здоров'я натомість є добре розвинута рефлексія, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у складних ситуаціях (І. В. Дубровіна), повнота емоційних та поведінкових проявів особистості (В. С. Хомик), опора на власну внутрішню сутність (А. Е. Созонов, Ф. Перлз), самоприйняття і вміння справлятися зі своїми емоційними

труднощами без шкоди для оточуючих, «самооб'єктивність» як чітке уявлення про свої сильні і слабкі сторони, наявність системи цінностей, що містить у собі головну мету і надає сенсу всьому, що робить людина (Г. Олпорт) [11].

Оцінюючи рівень психічного здоров'я людини, використовують різноманітні критерії. Найбільш інформативними, на думку більшості авторів, є такі:

1) відповідність суб'єктивних образів відображуваним об'єктам дійсності, а характеру реакцій – зовнішнім подразникам;

2) адекватний віку рівень зрілості особистості, зокрема емоційно-вольової та пізнавальної сфер;

3) адаптивність у мікросоціальних стосунках, здатність до свідомого планування життєвих цілей і підтримання активності в їхньому досягненні [14].

В умовах закладу вищої освіти психологічне здоров'я є дуже важливим чинником, який визначає успішність студентів у навчальній діяльності, сприяє їхньому саморозвитку та безконфліктному спілкуванню. Численні дослідження в цій області спочатку були сконцентровані на описі тих «труднощів», які породжують негативні емоційні стани у студентів [13].

Ознаками психологічного здоров'я студентів є їхня активність, життєрадісність, спостережливість, адаптованість до умов навчальної діяльності у ЗВО, низька тривожність, емоційна стабільність, здатність сприймати та аналізувати інформацію. Психологічне здоров'я студентів ЗВО залежить від педагогічних та психологічних чинників. До педагогічних чинників можна віднести: умови навчання; умови проживання; організація навчальної діяльності; навчальне навантаження.

Нині особливо актуальним виступає проблема збереження психологічного та психічного здоров'я студентів педагогічних університетів. Встановлено, що у багатьох студентів педагогічних ЗВО процес навчання супроводжується емоційною напругою, що сприяє виникненню у них погіршення результатів навчальної діяльності, зниження працездатності, збільшення

помилки, зниження показників психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги); наприкінці навчального тижня багато студентів відчують розбитість, пригніченість, бажання заспокоїтися. В окремих випадках такий стан може досягати критичного моменту, включно до втрати самовладання і самоконтролю [10].

До того ж хронічно несприятливі емоційні стани можуть призводити до закріплення негативних особистісних якостей (драгівливості, тривожності, песимізму і т.д.), що може негативно позначитися на ефективності навчальної діяльності, взаємостосунках студента з викладачами, перешкоджати професійному становленню майбутнього педагога. Як результат, у певної частини студентів процес адаптації до навчання затягується, супроводжується небажаним станом незадоволеності.

Відомо, що труднощі сучасного процесу навчання примушують багатьох студентів до так званого відходу у хворобу, тобто до дезадаптації. Низка авторів (Р. М. Баєвський, В. Л. Гавенко, С. Б. Семічов О. І. Сукманський та інші) вказували на існування проміжного стану між здоров'ям і хворобою – передхвороби, «психічної дезадаптації». Несприятливий для особистості перебіг адаптаційної взаємодії здебільшого супроводжується невротичними відхиленнями, дизгармонійними акцентуаціями і комплексами, які виникають у результаті реагування на «деструктивні» елементи середовища чи особистісного внутрішнього світу.

Психічне здоров'я студентів педагогічних ЗВО залежить від впливу низки чинників, що визначають чи його сприятливий стан, чи порушення здоров'я.

До психологічних чинників психічного нездоров'я студентів педагогічних ЗВО належать: нездатність особистості контролювати власні емоційні стани; низький рівень стійкості до стресових ситуацій; схильність до конфліктів; невпевненість особистості у собі; занижена самооцінка; недостатня комунікабельність; недовірливість.

У сучасних умовах в Україні склалася критична ситуація зі станом фізичного здоров'я молоді. Майже 90 % дітей, учнів та студентів мають відхилення у здоров'ї, понад 50 % – незадовільну фізичну підготовку, низький та нижчий за середній рівень фізичного здоров'я мають 61 % молоді у віці 16-19 років, 67,2 % – у віці 20-29 років. Тільки протягом останніх п'яти років на 41 % збільшилась кількість учнівської та студентської молоді, віднесеної за станом здоров'я до спеціальної медичної групи. Такі особливості фізичного здоров'я сучасної української молоді неодмінно впливають на загальні тенденції стосовно рівня їх психічного здоров'я [4].

Інформатизація суспільства розставляє інші пріоритети в організації свого дозвілля сучасної молоді. Новітні технології дозволяють розважатися та проводити вільний час по-різному, часто майже не виходячи з дому, поринаючи у віртуальну реальність. Займатися спортом не є модним серед молоді. За даними соціологічних опитувань і лише 26,5 % опитаних студентів обирають заняття спортом у вільний час, проти 48,3% тих, що обрали кінотеатри та 42,3 %, що обрали бари та дискотеки, 51,2 %, що обрали комп'ютерні ігри та розваги [9].

Окрім зовнішньо-середовищних чинників, що впливають на фізичне здоров'я студентів (освітлення, температура приміщення, площа, наявність обладнаних та працюючих санітарно-гігієнічних приміщень тощо) є ще і ті, які можуть впливати на психічне здоров'я. На основі теоретичного аналізу експериментальних досліджень було встановлено, що головними детермінуючими особливостями, що визначають величину психічного навантаження та позначаються на здоров'ї, яка впливає на організм та психіку людини є:

- інформаційна складова – новітні види комунікативного зв'язку (радіо, телебачення, інтернет, мобільний зв'язок);
- ситуативна складова – стрес, фрустрація, конфлікт, криза;
- особистісна складова – емоційна роздратованість, образливість, чутливість, невпевненість у собі, вимогливість до себе, сором'язливість.

До чинників психічного здоров'я належать установки й очікування, пов'язані з майбутніми подіями.

У ситуаціях гострих соціально-економічних змін виразно проявляється додатковий чинник ризику порушення психічного здоров'я студентів – соціальна й професійна невизначеність майбутнього фахівця в суспільстві, необхідність пошуку робочого місця, відповідного до рівня освіти й професійної підготовки [4].

Наступний важливий чинник психічного здоров'я майбутніх педагогів – задоволеність результатами своєї діяльності. Почуття успішності асоціюється з переживанням високого суб'єктивного значення особистісних прагнень, а також із високою ймовірністю досягнення поставлених цілей. Свідомий вибір цілей і позитивна оцінка можливостей їх досягнення мають вирішальне значення у процесах саморегуляції. При цьому зростає переконання в тому, що обрані цілі можуть бути досягнуті, навіть, в умовах зовнішніх перешкод.

Основні види чинників, які призводять до розвитку дезадаптації студентів під час професійного навчання, а згодом і до емоційного виснаження студентів, що негативно позначається на їх психологічному здоров'ї, які поділяються на групи:

1. Чинники пов'язані з навчальним процесом: велике навчальне навантаження; різка зміна змісту і обсягу матеріалу – одна лекція може мати інформацію в обсязі п'яти-десяти шкільних уроків; поява нових (у порівнянні зі шкільними) форм і методів викладання (лекції, семінари, колоквиуми, заліки і т.д.); складна мова наукового та лекційного матеріалу – студент може бути невідповідно до сприйняття інформації таким чином; відсутність навичок самостійної роботи; необхідність прискореної обробки інформації в умовах дефіциту часу; недостатня кількість інформації, її суперечливість, надмірна різноманітність чи монотонність; відсутність підручників; нецікаві підручники; небажання вчитися або усвідомлення неправильного вибору професії; навчання вночі; недостатньо

сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатись самостійно, індивідуальні особливості пізнавальної діяльності; невпевненість у своїх знаннях; переживання про можливі непорозуміння з викладачем; зниження уваги, пам'яті та мислення; погана концентрація уваги; невизначені вимоги щодо оцінювання компетентностей студента [12].

2. Біологічні та фізіологічні чинники: невміння правильно організувати свій режим дня; відсутність раціонального харчування – вживання речовин, які збуджують ЦНС, наприклад, кофеїн та нерегулярний прийом їжі; поганий сон; зниження працездатності та швидка втома.

3. Психологічні чинники: відчуття безпорадності, неможливості вирішити проблеми; дратівливість, гнів, образливість, страх, напади агресії та афективні стани; поганий настрій, туга, тривога, депресія; втрата впевненості, зниження самооцінки; негативний прогноз повсякденних ситуацій.

4. Соціальні чинники: умови життя без батьків (для іногородніх); невміння правильно використовувати обмежені фінансові можливості; проблеми сумісного проживання разом з іншими студентами; конфлікт у навчальній групі; тимчасова ізоляція від спілкування з друзями; відсутність контролю за подіями; проблеми в особистому житті; пристрасть до паління, вживання алкоголю; порушення соціальних контактів, проблеми у спілкуванні [5].

Змінити ситуацію можливо лише за активної та свідомої участі молодих людей, в особистісному зростанні і розвитку, у творчій самореалізації та професійному вдосконаленні. У зв'язку з цим питання про формування ставлення до власного здоров'я як до неминущої цінності стає важливим суспільним завданням.

На базі проведеного емпіричного дослідження психічного здоров'я студентів ЗВО за «Методикою самооцінки фізичного, психічного і соціального здоров'я» (за С. С. Степановим), ми отримали наступні результати. Більшість студентів (39 %) оцінюють власне *фізичне здоров'я* на середньому рівні, ще

третина (35 %) – на низькому і 26 % – на високому. При цьому у студентів педагогічних спеціальностей педагогічного ЗВО (Студенти групи А) переважає низький та середній рівень самооцінки власного фізичного здоров'я, а високий представлений показником у 20 %. Для студентів технічних спеціальностей непедагогічного ЗВО (Студенти групи Б) найбільш характерним є середній рівень самооцінки власного фізичного здоров'я, далі – високий та низький (табл. 1).

Таблиця 1

Особливості фізичного здоров'я студентів (n=100, у %)

| Рівні вираження | низький | | середній | | високий | | УСЬОГО | |
|------------------|---------|----|----------|----|---------|----|--------|-----|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Студенти групи А | 20 | 40 | 20 | 40 | 10 | 20 | 50 | 100 |
| Студенти групи Б | 15 | 30 | 19 | 38 | 16 | 32 | 50 | 100 |
| УСЬОГО | 35 | 35 | 39 | 39 | 26 | 26 | 100 | 100 |

Таким чином, вищий рівень самооцінки фізичного здоров'я у студентів непедагогічного ЗВО у процентному співвідношенні дещо більший, ніж у майбутніх педагогів. Проте насторожує той факт, що 35% молодих людей оцінюють своє здоров'я як незадовільне, тому всім досліджуваним варто приділити увагу аналізу власної поведінки, що призвела до такого рівня самооцінки, а саме наявним шкідливим звичкам та низькій фізичній активності.

Щодо свого *психічного здоров'я*, то його студенти оцінюють наступним чином: найбільша кількість досліджуваних студентів оцінюють власне психічне здоров'я на високому рівні, ще 23 % – на середньому і 16 % – на низькому. У майбутніх

учителів переважає високий рівень самооцінки власного психічного здоров'я. При цьому для студентів непедагогічного ЗВО домінуючим є також високий рівень самооцінки свого психічного здоров'я, проте він характерний для більшої кількості студентів непедагогічного спрямування (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості психічного здоров'я студентів (n=100, у %)

| Рівні вираження Досліджувані | низький | | середній | | високий | | УСЬОГО | |
|---------------------------------|---------|----|----------|----|---------|----|--------|-----|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Студенти групи А | 10 | 20 | 13 | 26 | 27 | 54 | 50 | 100 |
| Студенти групи Б | 6 | 12 | 10 | 20 | 34 | 68 | 50 | 100 |
| УСЬОГО | 16 | 16 | 23 | 23 | 61 | 61 | 100 | 100 |

Схожі результати ми отримали досліджуючи *соціальне здоров'я* студентів ЗВО. Найбільша кількість досліджуваних студентів оцінюють власне соціальне здоров'я на високому рівні, ще 23 % – на середньому і 15 % – на низькому. У майбутніх учителів переважає високий рівень самооцінки власного соціального здоров'я, тоді як середній рівень соціального здоров'я представлений показником у 22 %, а низький – у 10 %. При цьому для студентів непедагогічного ЗВО також найбільш характерний високий рівень самооцінки власного соціального здоров'я, хоча ці показники дещо нижчі ніж у студентів-педагогів (табл. 3). Можемо припустити, що вони більш тактовні й миролюбні, уникають суперечок і конфліктів, критичних ситуацій на роботі та вдома.

Таблиця 3

Особливості соціального здоров'я студентів (n=100, у %)

| Рівні виражен- ня | низький | | середній | | високий | | УСЬОГО | |
|-------------------------|---------|----|----------|----|---------|----|--------|-----|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Досліджу- вані | | | | | | | | |
| Студенти групи А | 5 | 10 | 11 | 22 | 34 | 68 | 50 | 100 |
| Студенти групи Б | 10 | 20 | 12 | 24 | 28 | 56 | 50 | 100 |
| УСЬОГО | 15 | 15 | 23 | 23 | 62 | 62 | 100 | 100 |

Для дослідження компонентів психологічного благополуччя студентів ми використали методіку «Шкала психологічного благополуччя» (за К. Ріфф, адаптація А. М. Абдраязкової). Узагальнивши отримані дані нашого дослідження, ми отримали наступні результати. Для більшості опитаних студентів-педагогів характерні *позитивні стосунки з оточуючими*. Це говорить про наявність у них близьких, приємних, довірливих відносин з оточенням, бажання проявляти турботу про інших людей, здатність до емпатії, любові і близькості, уміння знаходити компроміси у взаєминах. На середньому рівні цей показник виявляється у більш ніж третини студентів педагогічного ЗВО. Низький рівень позитиву у стосунках з оточенням виявляє п'ята частина опитаних. Можемо припустити відсутність у них достатньої кількості близьких, довірливих відносин, труднощі в прояві теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Високий рівень *автономії* притаманний для більш, ніж третини майбутніх учителів. Їм властива незалежність, здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках, а також можливість регулювати власну поведінку і оцінювати себе, виходячи з власних стандартів.

Половині опитаних студентів притаманний середній рівень автономії, а ще невеликій частині – низький. Опитані з низькими показниками проявляють заклопотаність очікуваннями й оцінками інших (рис. 1).

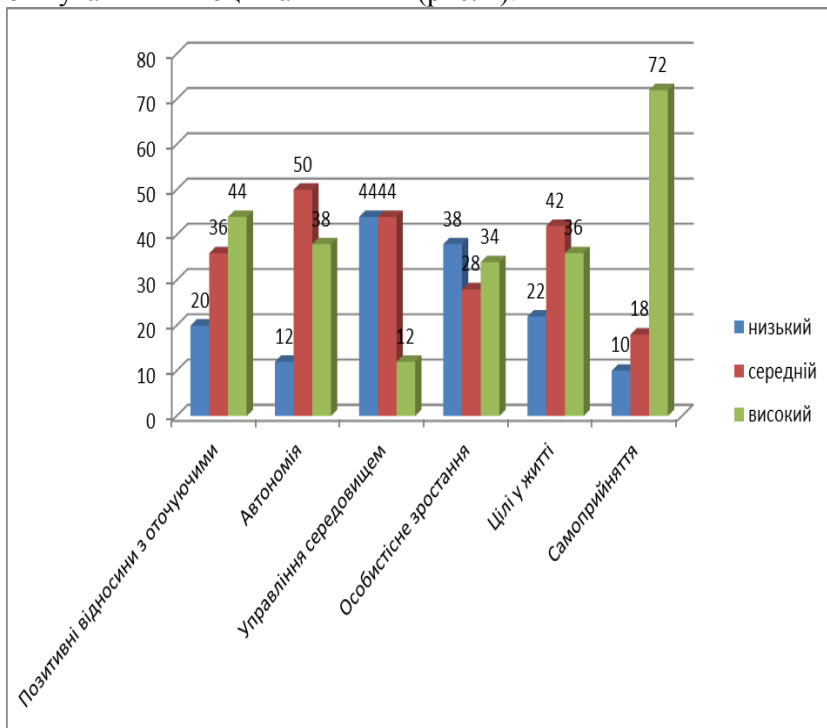


Рис. 1. Розподіл студентів групи А за показниками психологічного благополуччя (у %)

Невеликому відсотку опитаних студентів педагогічного вишу притаманне відчуття упевненості та компетентності в управлінні повсякденними справами, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини, уміння самому обирати і створювати умови, що задовольняють особистісні потреби і цінності. Високі показники *особистісного зростання*, які властиві для більш, ніж третини майбутніх педагогів, можуть бути показником процесу їх безперервного саморозвитку.

Середні оцінки за цією шкалою властиві приблизно для третьої частини опитаних студенті-педагогів, а низькі – дещо більшій частині досліджуваних.

Для більш ніж третини досліджуваних студентів педагогічного ЗВО притаманна наявність *цілей* і відчуття свідомості життя. Середні показники за цією шкалою властиві більшості опитаних студентів, а низькі – приблизно п'ятій частині опитаних, тобто можна припустити розмитість їх цілей в житті. Високий рівень *самоприйняття* притаманний для переважної частини опитаних, а середній – лише для невеликої частини студентів педагогічного вишу. Для цих опитаних характерна підтримка позитивного ставлення до себе, визнання і ухвалення всього власного особистісного розмаїття, що включає як хороші, так і погані якості, а також позитивна оцінка свого минулого. Низький рівень самоприйняття притаманний лише для десятої частини досліджуваних.

За результатами проведеного нами дослідження можемо зробити наступний висновок. Переважна більшість майбутніх педагогів мають достатньо високий рівень психологічного благополуччя, особливо такий показник психологічного благополуччя як самоприйняття. Проте варто відмітити, що у такого показника психологічного благополуччя як управління середовищем лише 12 % майбутніх учителів мають високий рівень. Це свідчить, що більшості майбутнім учителям властива нездатність справлятися з повсякденними справами, відчуття неможливості зарадити або поліпшити умови свого життя та відчуття безсилля в управлінні навколишнім світом.

Аналізуючи результати дослідження студентів непедагогічного ЗВО, ми виявили, що вони є досить подібними з результатами дослідження попередньої групи, проте, у цій групі спостерігаються дещо вищі показники за низкою ознак. Так, для переважної більшості опитаних характерні позитивні *стосунки з оточенням*. На середньому рівні цей показник виявлений у майже третини досліджуваних. Низький рівень позитиву у стосунках з оточенням виявляє менше чверті опитаних студентів непедагогічного вишу, що є свідченням

відсутності близьких відносин, труднощів у прояві турботи про інших людей. Високий рівень *автономії* властивий 40 % досліджуваних студентів. Для них характерна можливість регулювати власну поведінку й оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Майже половині опитаних студентів притаманний середній рівень автономії, а ще 14 % – низький. Саме цим досліджуваним притаманна орієнтація на думку інших людей при ухваленні важливих рішень, нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках (рис. 2).

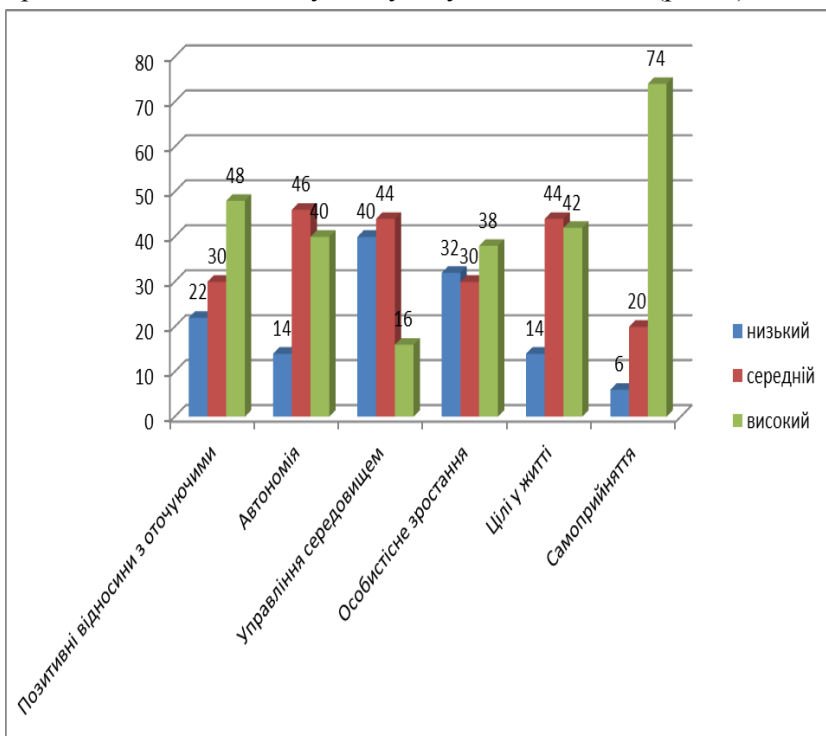


Рис. 2. Розподіл студентів групи Б за показниками психологічного благополуччя (у %)

Високі значення *управління середовищем* властиві лише для 16 % опитаних. Середні показники за цієї шкалою мають 44 % досліджуваних. Дещо менша кількість досліджуваних має

низькі значення за цією шкалою. Високі показники *особистісного зростання*, які притаманні 38 % досліджуваних, можуть бути свідченням процесу їх безперервного саморозвитку. Середні оцінки за цією шкалою характерні для третини опитаних. Низькі значення притаманні 32 % досліджуваних.

Для 42 % опитаних властиві наявність *цілей* і відчуття свідомості *життя*, присутність переконань, що додають життю осмисленість. Середні показники притаманні більшості опитаних студентів непедагогічного ЗВО – 44 %. Низькі значення за даною шкалою характерні для 14 % опитаних. Їм притаманна відсутність відчуття, що сьогодні і минуле осмислене. Високий рівень *самоприйняття* притаманний для переважної частини опитаних, а середній – для 20 % студентів. Низький рівень самоприйняття характерний лише для 6 % досліджуваних. Можемо говорити, що їм властива стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе та бажання бути іншими, а не такими, якими є насправді.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження ми можемо зробити наступний висновок. Переважна більшість досліджуваних студентів непедагогічного ЗВО мають високий рівень психологічного благополуччя за усіма показниками, у порівнянні зі студентами-педагогами.

Порівняльний аналіз особливостей психічного здоров'я студентів педагогічного та непедагогічного ЗВО засвідчив, що студенти непедагогічного вишу мають вищі показники психічного здоров'я за усіма компонентами.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л. : Знание, 1984. – 328 с.
2. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. – Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
3. Баякина О. А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности / О. А. Баякина // Известия

Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, 4 (5). – С. 1195–1200.

4. Белошицкий А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – №5. – С.60-66.

5. Березовская Р. А. Концепция психологии отношений личности и её методологическая значимость для развития психологии здоровья / Р. А. Березовская // Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-27 мая 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. С.А. Минюрова, С.В. Духновский. – Екатеринбург, 2010. – С. 36–39.

6. Бычкова Е. С. Возможности саморегуляции личности студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения / Е. С. Бычкова // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №5. – С.64-66.

7. Воронина А. В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 142–147.

8. Галецька І. Загальна характеристика структури психологічного здоров'я / І. Галецька // Психологічні перспективи. – Вип. 13. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2009. – С. 47-54.

9. Глазачов О. С. Синдром эмоционального выгорания у студентов / О. С. Глазачов // Весник международной Академии Наук. – 2011. – № 5. – С. 26–45.

10. Перетятко Л. Г. Особливості мотивації навчання студентів вищих навчальних закладів / Л. Г. Перетятко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Наука вчера, сегодня и завтра (Nauka wczoraj, dzis, jutro)». – Варшава, Польша. – 2016. – С. 59–62.

11. Тесленко М. М. Психологічні особливості саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів / М. М. Тесленко, Н. О. Юдіна // Психологія і особистість. – 2018. – № 1 (13). – С. 118–128.

12. Тимофієва М. П. Психологія здоров'я: Навчальний посібник / М. П. Тимофієва, О. В. Двіжова. – Чернівці : Книги-XXI, 2009. – 227 с.

13. Фролова Ю. Г. Психология общественного здоровья: проблемное поле и методологические основания исследований / Ю. Г. Фролова // Философия и социальные науки. – 2010. – № 3. – С. 50–54.

14. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ. – Серия IV: Психология. Педагогика. – 2009. – Вып. 4. – С. 87–101.

2.2. Особливості психологічного благополуччя студентів з різним типом спрямованості (Харченко А. С., Гончарова Н. О.)

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбуваються зміни в усіх сферах соціального і духовного життя, що не може не відбиватися на особистісному розвитку людини, її психологічному благополуччі. Формується якісно нова освітня ситуація, коли затребуваними є психологічно благополучні вчителі і вихователі, які будуть організовувати педагогічний процес на гуманістичних засадах [6; 8; 12], здатні «розуміти психіку інших людей, виявляти до них любов і повагу, вміти відчувати настрій дитини, її внутрішній світ, поважати гідність дитини як особистості» [7, с. 267], «мають творче мислення і володіють способами перетворення навколишньої дійсності» [11, с. 215], спроможні планувати свій кар'єрний і професійний розвиток [1; 7].

Така ситуація вимагає від майбутніх учителів і вихователів уже у процесі здобуття вищої освіти вміння долати життєві негаразди, конструктивно вирішувати проблемні ситуації, під час практик у школі створювати для дітей таке середовище, коли вони почувають себе захищеними і не побоюються виявляти себе. Тому для студентів педагогічних

вишів у край важливо бути психологічно благополучними, що пов'язано з почуттям щастя, задоволенням собою, успішністю в навчанні та житті [5].

У зв'язку з цим актуальною проблемою є вивчення у майбутніх педагогів тих особистісних особливостей, які впливають на їх прагнення досягати й підтримувати психологічне благополуччя як умову успішного навчання у виші та майбутньої професійної діяльності.

Здійснений теоретичний аналіз показав, що нині проблема психологічного благополуччя особистості активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними психологами. Психологічне благополуччя розглядається як інтегративне утворення, один із рівнів загального благополуччя особистості.

На думку О. О. Фоміної [11], можна виділити такі основні напрями у дослідженні благополуччя: вікова та культурна детермінація психологічного і суб'єктивно благополуччя, а також співвідношення благополуччя та інших психологічних феноменів (переробка і переживання негативного досвіду, соціальна поведінка, відновлення і побудова позитивного функціонування).

Л. В. Куликов [4] виділяє соціальні, духовні, фізичні матеріальні та психологічні чинники психологічного благополуччя. Так, соціальні чинники передбачають задоволеність особистості своїм соціальним статусом і станом соціуму, до якого вона себе зараховує, задоволеність міжособистісними зв'язками, статусом у мікросоціальному оточенні. Духовні чинники – це відчуття причетності до духовної культури суспільства, усвідомлення можливості долучатися до її багатств, розуміння сутності і призначення людини, усвідомлення переживання нею сенсу життя. Фізичні чинники включають добре фізичне самопочуття, фізичний тонус, тілесний комфорт, що задовольняє індивіда. Матеріальні чинники – це задоволеність матеріальним аспектом свого існування (житло, харчування, відпочинок тощо), стабільність матеріального статку. Психологічні чинники передбачають

узгодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги.

На думку Л. В. Куликова, крім чинників, які створюють душевний комфорт, важливим є відчуття спільності, цілісності і внутрішньої рівноваги, як надзвичайно вагомих чинників, що сприяють усвідомленню і переживанню сенсу життя. Досягнення цього вимагає відповідної установки, яку ми можемо підтримувати, схвалюючи себе за досягнення якихось цілей; зміцненню нашої рішучості, при цьому, є увага оточення. Усе це веде до відчуття благополуччя, як безперервного процесу, що має на увазі певну життєву позицію і поведінку і сприяє більш повній реалізації наших потенційних можливостей [4].

Аналіз дослідження детермінант психологічного благополуччя, здійснений Л. Б. Козьміною [3], дозволяє констатувати, що його рівень може залежати від балансу позитивних і негативних емоцій, віку, статі, батьківського ставлення і приписів, культурної приналежності, сімейного статусу, особливостей середовища життєдіяльності. Також виявлений зв'язок психологічного благополуччя з низкою особистісних рис: екстраверсією, альтруїзмом, оптимізмом, толерантністю, життєстійкістю. До детермінант психологічного благополуччя також відносять здатність до любові, дружби, наявність віри у що-небудь, усвідомлення життя і позитивний характер міжособистісних відносин.

Від рівня психологічного благополуччя залежить також успішність навчання і побудова майбутньої професійної кар'єри особистості. Розвиток сучасного фахівця полягає у реалізації його кар'єрного потенціалу та можливості здійснити власну конкурентоздатність на сучасному ринку праці. Проектування кар'єри в динамічних соціально-економічних умовах є однією з ключових умов професійного та життєвого успіху й благополуччя людини [2].

Виходячи з вищезазначених чинників психологічного благополуччя, процесуальну сутність кар'єри майбутнього

фахівця можна розглядати у трьох аспектах: особистісному, соціальному та організаційному.

Особистісний аспект передбачає розгляд цього феномену з позицій самої особистості, розкриває особливості бачення кар'єри її діячем. Із цим пов'язане вираження суб'єктивної оцінки характеру протікання кар'єрного процесу, проміжних результатів розвитку кар'єри. Соціальний аспект визначається через уявлення про кар'єру з точки зору суспільства. Організаційний аспект передбачає розуміння кар'єри як цілеспрямованого посадового та професійного зростання, поступового просування кар'єрними сходинками, зміни кваліфікаційних можливостей [1; 2].

Означені підходи дозволяють визначити кар'єру майбутніх фахівців не тільки як процес цілеспрямованого та послідовного професійного розвитку, зростання авторитету й статусу в соціальній та економічній сферах, що виявляється у просуванні ієрархічними кваліфікаційними сходинками, у підвищенні престижу в професійному середовищі, а також і як процес побудови цілісного та психологічно благополучного образу себе у якості компетентного професіонала.

Психологічне благополуччя вчителів, вихователів і студентів педагогічних спеціальностей є предметом вивчення таких науковців, як Є. В. Бородкіна, І. В. Заусенко, С. А. Мінінорова, Н. В. Панова, М. С. Черненко та інших. В їх працях проаналізовані зв'язки психологічного благополуччя з окремими характеристиками педагогічної діяльності та особистості вчителя, вихователя і студента.

У дослідженні ми спираємося на розуміння психологічного благополуччя, за К. Рифф, як базового суб'єктивного конструкта, що відбиває сприйняття й оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини. К. Рифф запропонувала модель психологічного благополуччя, яка містить такі параметри: позитивні відносини з оточенням (довіру й турботу про них, емпатію); автономність (незалежність від соціального тиску й саморегуляцію); компетентність управління середовищем

(наявність контролю, вміння обирати і створювати ситуації, що відповідають власним потребам і цінностям); наявність життєвих цілей; особистісне зростання (віра у власну здатність реалізувати особистісний потенціал) [10; 11].

Спрямованість особистості є центральною її характеристикою. Професійна спрямованість визначається як один із видів спрямованості особистості, прояв загальної спрямованості у професійній діяльності, а також системна характеристика особистості [9; 10].

Структура спрямованості, умови її формування у студентів – майбутніх учителів – аналізуються в працях К. О. Андреевої, Н. М. Дороніної, Т. П. Жуйкової, О. В. Сажаєва, І. В. Фастовець, В. А. Штерензон та інших науковців.

На думку Л. Б. Козьміної [3], якщо для особистості буде значуща спрямованість на інших, тоді в структурі психологічного благополуччя переважне значення будуть відігравати чинники міжособистісних відносин, оцінки інших, порівняння з іншими, конкуренція, адаптація і самореалізація в соціумі. Якщо виявляється спрямованість на себе, на свій внутрішній світ, автономність і незалежність від тиску соціуму, то в структурі психологічного благополуччя домінуватиме його суб'єктивного зміст–мотиваційно–ціннісний компонент.

Виходячи з вищезазначеного, важливо з'ясувати зв'язок між психологічним благополуччям особистості студентів – майбутніх учителів і вихователів – з такими типами їх спрямованості, як гуманістичний, егоцентричний, прагматичний та екзистенційний.

Мета статті полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей психологічного благополуччя студентів, які мають різний тип спрямованості.

Дослідження проводилося протягом 2015–2016 років на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні взяли участь 110 студентів – майбутніх учителів і вихователів різних курсів і форм навчання. З них 38 осіб (спеціальність «Початкова освіта»), 35

осіб (спеціальність «Дошкільна освіта»), 8 осіб (спеціальність «Середня освіта (хореографія)»), 15 осіб (спеціальність «Середня освіта (музичне мистецтво)»), 14 осіб (спеціальність «Середня освіта (образотворче мистецтво)»).

У дослідженні було використано такі методики: «Методика визначення типу спрямованості особистості» (за Т. М. Даниловою), «Шкали психологічного благополуччя» (за К. Рифф, адаптація С. В. Карсканової), «Експрес-діагностика рівня психоемоційної напруги та її джерел» (за О. С. Копіною, О. О. Сусловою, Є. В. Заїкіним).

Дослідження складалося з чотирьох етапів.

На *першому етапі* було виявлено типи спрямованості студентів – майбутніх педагогів. Так, більшість студентів (38,2 %) мають гуманістичний тип спрямованості. Для них цілі, інтереси, потреби інших людей мають першочергове значення. Можна припустити, що у спілкуванні вони здебільшого толерантні, аутентичні та емпатійні.

Дещо менша кількість досліджуваних (34,5 %) виявляють прагматичний тип спрямованості. Це означає, що мотивом, який у них домінує, є результати планування й успіх виконуваної діяльності. Ці студенти орієнтуються, в основному, на конкретні результати своєї діяльності, що визначають її цінність і значущість.

Для 14,6 % студентів характерний екзистенційний тип спрямованості. Переважною у них є потреба у внутрішній діяльності, що характеризується високим рівнем самоаналізу, рефлексії, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.

Найменша кількість досліджуваних (12,7 %) мають егоцентричний тип спрямованості. За даного типу, цілі, інтереси, потреби студентів спрямовані на себе, займають центральне місце в ієрархії цінностей. Можна припустити, що для цих студентів спілкування з іншими людьми може бути маніпулятивним, характеризуватися відсутністю дійсного інтересу до співрозмовника.

Таким чином, у досліджуваній вибірці виявлено такі типи спрямованості майбутніх педагогів (у порядку від вираженого

більше): гуманістичний, прагматичний, екзистенційний, егоцентричний.

Другий етап нашого дослідження полягав у вивченні рівнів компонентів психологічного благополуччя. У більшості опитаних (45,5 %) виявляються позитивні відносини з оточенням, які характеризуються близькістю, приємністю, довірливістю відносин, бажанням турбуватися про інших людей, здатністю до емпатії, любові і близькості, умінням знаходити компроміси. На середньому рівні позитивні відносини з оточенням виявляються у 32,7 % досліджуваних. Низький рівень позитиву у відносинах з оточенням виявляє 21,8 % опитаних. Можемо припустити відсутність у них достатньої кількості близьких, довірливих відносин, труднощі у проявах теплоти, відвертості й турботи про інших людей. Їм властиве переживання власної ізольованості і фрустрованості, небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточенням.

Високий рівень автономії притаманний 35,5 % досліджуваним. Їм властива незалежність, здатність протистояти соціальному тиску у власних думках і вчинках, а також можливість регулювати поведінку й оцінювати себе, виходячи з власних стандартів. Більша кількість опитаних студентів – 46,4 % осіб – мають середній рівень автономії, що виявляється у демонструванні вищезазначених властивостей час від часу. Лише 18,1 % мають низький рівень автономності. У більшості ситуацій вони заклопотані очікуваннями й оцінками інших. При прийнятті важливих рішень їм властива орієнтація на думку інших людей, нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

41,8 % студентів продемонстрували високий рівень за шкалою «Управління середовищем». Цим досліджуваним притаманне почуття впевненості і компетентності в управлінні щоденними справами, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини, вміння самостійно обирати і створювати умови, що задовольняють особистісні потреби й цінності. Майже така ж кількість студентів (40,0 %) має низький

рівень за цією шкалою. Можемо припустити, що їм властиві нездатність упоратися з щоденними справами, неможливість зарадити або поліпшити умови свого життя та безсилля в управлінні навколишнім світом. Лише 18,2 % студентів виявили середній рівень здатності керувати середовищем.

Здебільшого по вибірці виявляється середній рівень особистісного зростання (у 37,3 % осіб). Деяко менша кількість студентів (34,5 %) продемонстрували його низький рівень. Можемо припустити, що вони переживають особистісну стагнацію, відсутність відчуття особистого прогресу у часовому контексті. Їм властиві нудьга і незацікавленість життям, нездатність засвоювати нові навички. Меншій кількості досліджуваних (28,2 %) властивий високий рівень особистісного зростання, що виявляється у безперервному саморозвитку. Їм притаманне відстежування власного особистісного зростання і самовдосконалення, а також реалізація свого потенціалу.

Більшість студентів (41,8 %) продемонстрували середній рівень за шкалою «Цілі у житті». Деяко менша кількість досліджуваних (40,9 %) мають за цією шкалою високий рівень. Їм властиві цілі й усвідомленість життя, а також переконання, що додають цілей життю; сьогодення і минуле ними осмислені. Для меншої кількості студентів (17,3 %) властива розмитість цілей у житті та відчуття його ритмів. Також їм меншою мірою властиве осмислення сьогодення й минулого та переконань, що мають додавати цілей життю.

Високий рівень самоприйняття притаманний 61,8 % опитаним. Для них характерна підтримка позитивного ставлення до себе, визнання й прийняття власного особистісного розмаїття, що включає як сильні, так і слабкі сторони, а також позитивна оцінка свого минулого. Середній рівень самоприйняття виявляється у 28,2 % студентів. Низький рівень самоприйняття властивий лише для 10,0 % досліджуваних. Можемо припустити, що їм притаманне невдоволення собою, розчарування у власному минулому. Також характерними для них є стурбованість деякими рисами власної особистості,

неприйняття себе та бажання бути іншими, не такими, якими є насправді.

У більшості студентів виявляється високий рівень позитивних відносин з оточенням та самоприйняття, а також середній рівень автономії. Майже однакова кількість майбутніх педагогів мають високий та низький рівні управління середовищем; високий і середній рівні цілей у житті; середній і низький рівні особистісного зростання.

Третій етап дослідження передбачав виявлення рівнів показників самопочуття майбутніх педагогів. Так, самооцінка здоров'я у студентів знаходиться переважно на середньому рівні (у 47,3 % осіб). На високому – у 34,5 % та на низькому – у 18,2 % осіб. Такі результати дозволяють констатувати перевагу у групі досліджуваних позитивної оцінки власного здоров'я, а низька самооцінка здоров'я досліджуваних може бути пов'язана з підвищеним рівнем стресу, низькими показниками задоволеності життям.

У групі досліджуваних студентів на високому рівні виявляється психосоціальний стрес (у 52,7 % осіб). Ці досліджувані можуть бути зараховані до групи осіб, які потребують отримання психологічної допомоги. Також певна частина досліджуваних (30,9 %) має середній рівень прояву психосоціального стресу. 16,4 % досліджуваних мають низький рівень психосоціального стресу, тобто вони стійкі до негативного впливу зовнішнього середовища та соціального оточення.

У більшій кількості досліджуваних (43,6 %) виявляється середній рівень задоволеності життям і в дещо меншій кількості (36,4 %) – високий рівень. Це свідчить про задоволеність студентами життям у цілому, психологічне благополуччя та оптимістичне світосприйняття. Низький рівень цього задоволення характерний для 20,0 % студентів, які можуть переживати стан стресу, мати песимістичний настрій і потребувати психологічної допомоги.

Цілком задоволеними власними умовами життя вважають себе 20,9 % студентів. Це може свідчити про високий рівень

якості їх життя. Середній рівень задоволення умовами життя виявляє майже половина студентів (49,1 %). Такі умови, в цілому, оцінюються цими студентами як задовільні. Низький рівень задоволення умовами життя характерний для 30,0 % опитаних. Для них характерна низька якість життя і потреба в отриманні психологічної допомоги.

Задоволені власними життєвими потребами – 30,0 % студентів. Відчуття задоволення власних потреб на середньому рівні притаманне 41,8 % опитаним. Переживання низького рівня задоволення основних життєвих потреб характерне для 28,2 % досліджуваних.

Таким чином, за результатами проведеного дослідження можемо зробити висновок про переважно середній рівень вияву більшості характеристик і, загалом, психологічного самопочуття студентів.

На четвертому етапі дослідження проаналізовано особливості психологічного благополуччя студентів з різним типом спрямованості. Так, психологічне благополуччя студентів з гуманістичною спрямованістю характеризується позитивними відносинами з оточенням, управлінням середовищем, задоволеністю життям та його умовами; студентів з прагматичною спрямованістю – високим рівнем цілей у житті, автономією та задоволеністю основних життєвих потреб; студентів з екзистенційною спрямованістю – особистісним зростанням та самоприйняттям; студентів з егоцентричною спрямованістю – високим рівнем психосоціального стресу і нижчими значеннями порівняно з іншими групами досліджуваних показників психологічного благополуччя. За показником психологічного благополуччя «самооцінка здоров'я» відмінностей між групами студентів з різною спрямованістю виявлено не було.

Отримані результати свідчать про те, що у майбутніх педагогів спрямованість визначає психологічний зміст їх благополуччя.

Гуманістична спрямованість майбутніх учителів і вихователів, що є одним із важливих компонентів їх

особистісного і професійного розвитку, забезпечує позитивне функціонування і психологічне благополуччя. Студентам із гуманістичною спрямованістю властивий високий рівень позитивних відносин з оточенням, управління середовищем, задоволеність життям та його умовами. Майбутні вчителі і вихователі, що мають прагматичний тип спрямованості, характеризуються, здебільшого, високим рівнем цілей у житті, автономії та задоволеністю основних життєвих потреб. Студенти, яким притаманний екзистенційний тип спрямованості, мають високий рівень особистісного зростання та самоприйняття. Майбутні вчителі і вихователі з егоцентричним типом спрямованості характеризуються високим рівнем психосоціального стресу і нижчими значеннями, порівняно з іншими групами досліджуваних, показників психологічного благополуччя.

Перспективою наших подальших досліджень є розробка програми оптимізації психологічного благополуччя студентів педагогічного університету з різною спрямованістю.

Список використаних джерел

1. Гончарова Н. О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів / Н. О. Гончарова // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(1). – С. 258–271.

2. Гончарова Н. О. Концепції професійної кар'єри майбутніх учителів у психологічних дослідженнях / Н. О. Гончарова // Психологія і особистість. – 2017. – № 1(11). – С. 193–201.

3. Козьміна Л. Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. Б. Козьмина. – Ярославль, 2014. – 174 с.

4. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворённости жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика ; под ред. В. Ю. Большакова. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2000. – С. 476–510.

5. Харченко А. С. Навчальна дисципліна «Психологія гуманістичної спрямованості викладача вищої школи»: зміст і методичне забезпечення / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10), частина 1. – С. 222–233.

6. Харченко А. С. Психологічні особливості особистості майбутнього вчителя / А. С. Харченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки: Зб. наукових праць. – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 263–269.

7. Харченко А. С. Психологічні особливості почуття любові як основи духовності майбутніх педагогічних працівників / А. С. Харченко // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 124–128.

8. Харченко А. С. Психологічні особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем професійної спрямованості / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 (9). – С. 234–244.

9. Харченко А. С. Психологічний аналіз професійної спрямованості студентів-педагогів / А. С. Харченко // Наука і освіта. – 2015. – № 1. – С. 177–183.

10. Харченко А. С. Творча складова принципів сучасного гуманізму в освіті / А. С. Харченко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (8) – Ч. 1 – С. 214–229.

11. Фомина О. О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии / О. О. Фомина // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4, № 6 (ноябрь - декабрь) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mir-nauki.com/vol4-6.html> .

12. Юдіна Н.О. Дослідження особливостей полімотивації студентів / Н. О. Юдіна // Наука і освіта. – 2014. – № 6. – С. 143–148.

2.3. Професійно-значущі властивості особистості педагога у контексті детермінації рефлексивних процесів (Мирошник О. Г.)

Природа педагогічної праці пов'язана з необхідністю одночасно усвідомлювати вчителем як основи організації власних дій так й особливості пізнавальної, емоційної та поведінкової активності учня в ситуаціях педагогічної взаємодії. Ця здатність є результатом інтеграції численних рефлексивних процесів, що обслуговують різні сфери професійної діяльності вчителя.

Розуміння статусу рефлексії в професійній діяльності вчителя, як правило, здійснюється з урахуванням основних традицій її вивчення, що склалися у філософській та психологічній науці. О. П. Огурцов визначає наявність двох основних підходів у дослідженні рефлексії: філософсько-гносеологічний та герменевтико-екзистенційний [28]. Психологічна наука зазнала впливу як першого так і другого.

У гносеологічній традиції рефлексія розглядається як «мислення про мислення», яке зробило об'єктом пізнання саме себе. Цей підхід у розумінні природи рефлексії представлено у працях Ж. Піаже [45]. Як відомо, основний постулат Піаже полягає у тому, що розвиток інтелектуальних функцій має біологічні передумови та епістемологічні наслідки, він є результатом адаптації знань (асиміляції та акомодатії) та прагнення людини до рівноваги. Знання, за Піаже, – не відображення і не копія, а операторний конструкт – схема реальності, «інваріант» перетвореного об'єкту. Походження знань розглядається як процес здобування за допомогою дій нових для людини властивостей об'єкту та відкриття за допомогою мислення логічних принципів упорядкування, об'єднання об'єктів та встановлення між ними відношень. Усвідомлення дій – це процес концептуалізації в результаті якого відбувається послідовна реорганізація схеми дії у концепт (поняття). Механізм цього перетворення пов'язаний із фізичною

та логіко-математичними абстракціями. Перша (емпірична) забезпечує предметно-змістовне наповнення концепту, друга (власне рефлексивна – як відображення логіки безпосередньої дії) здійснює схематичну реконструкцію цього змісту та його розвиток у поняття в процесі інтеріоризації. Рефлексія, за Ж. Піаже, це процес усвідомлення суб'єктом логічних засад зв'язку об'єкту та спрямованої на нього власної дії, а також необхідності цього усвідомлення. У генетичному відношенні концептуалізація бере початок у «когнітивному безсвідомому» та досягає рефлексивних форм мислення. У цьому процесі відмічається три етапи: 1) усвідомлення результатів зовнішніх матеріальних дій; 2) концептуалізація часових та функціональних послідовностей власної дії; 3) усвідомлення логічних операцій, що здійснюються над власними діями. Цей етап збігається з етапом формальних операцій. У подальшому розгляд рефлексії як механізму мислення, що забезпечує усвідомлення людиною способів організації нової дії з метою їх узагальнення та співвідношення їх з умовами, представлений у працях В. В. Давидова, Ю. М. Кулюткіна, Я. О. Пономарьова, А. З. Зака, Л. В. Бецфаї, Ю. І. Машбиця [5; 7; 20].

Герменевтико-екзистенційний підхід аналізує механізми та способи функціонування рефлексії у контексті спілкування як процес розуміння себе та іншого, формування образів свого та чужого Я. У психологічній науці ця ідея знайшла продовження як проблема визначення особистістю свого способу життя. С. Л. Рубінштейн так описує роль рефлексії у вирішенні цієї проблеми: «Вона ніби зупиняє неперервний процес життя і виводить людину за його межі. Людина наче займає позицію над життям. Це вирішальний поворотний момент... Тут починається або шлях до душевної спустошеності, нігілізму, морального скептицизму, цинізму (або в менш гострих формах до моральної нестійкості), або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії пов'язане філософське осмислення життя» [31, с. 348]. Розвиваючи таку інтерпретацію рефлексії, В. І. Слободчиков пропонує розрізняти два основних способа

існування людини. По-перше, життя як природний процес, у середині якого знаходиться людина, активність якої регулюється зовнішньою рефлексією, котра формує феноменологічний план свідомості, заповнений продуктами колективної свідомості, що усвідомлюються як зміст свого *Я*. По-друге, життя, в якому людина виходить за межі його безперервного процесу, де свідомість активується внутрішньою рефлексією [32]. У сучасних дослідженнях ця традиція представлена у дослідженнях рефлексії у зв'язку з проблемою творчості. Так, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, В. Г. Анікіна вивчають рефлексію у процесі розв'язання особистістю онтологічних творчих завдань, що вимагають від людини адекватного рефлексивного способу здійснення *Я*, виходу за межі себе, мобілізації ціннісних та інтелектуальних ресурсів [2; 33; 34]. Метою цього акту є розв'язання проблемної ситуації та подолання когнітивного конфлікту заради створення особистісно-інтелектуальної цілісності *Я*. Досягнення такої цілісності вимагає переосмислення людиною як образів предметної ситуації задачі, так і образів особистості, з якими ототожнює себе *Я* під час переживання конфлікту. Результатом цього процесу є виникнення нових психічних утворень, пов'язаних із продуктивною самозмінюю і саморозвитком. І. М. Семенов і С. Ю. Степанов зазначають, що такий підхід дозволяє розуміти рефлексію як процес переосмислення власного *Я* [33].

Роль рефлексії у функціонуванні свідомості розглядалась В. О. Лефевром [15]. За допомогою засобів булевої алгебри дослідник обґрунтовує ідею про структурну природу рефлексії у свідомості. Рефлексія існує як багаторівневий процес відображення *Я* та іншого в ситуації взаємодії. Це відображення включає три рівні та характеризує певний рефлексивний ранг. Перший рівень пов'язаний із характеристикою суб'єкта таким, який він є в дійсності. Другий – характеризує особливості усвідомлення людиною власного *Я* (*Я*-реального). Третій рівень – це процес відображення людиною ідеалу-моделі себе (*Я*-ідеальне). На цьому рівні індивід «свідомо будує та обирає

програму своєї майбутньої поведінки – заздалегідь формулює правило, якого він буде прагнути дотримуватися, здійснюючи свої майбутні вибори» [15, с. 7]. Вибір такого правила Лефевр називає інтенціональним метавибором. При його здійсненні людина набуває свободу.

Ідея рефлексії як механізму самосвідомості та її ролі у становленні Я-концепції стала предметом вивчення таких дослідників, як М. Й. Боришевський, І. С. Кон, В. В. Столін, Н. Й. Гуткіна, С. Д. Максименко та ін.

Г. П. Щедровицький визначає рефлексію як процес і структуру діяльності та як механізм природного розвитку діяльності [40]. Він розвивав положення про вивчення рефлексії з позиції ідеї кооперації діяльностей. На основі цієї ідеї будується схема «рефлексивного виходу» за межі діяльності у випадку неможливості її здійснення. Так, при виникненні ускладнень суб'єкт діяльності здійснює рефлексію, яка передбачає зупинку діяльності і розгортання аналізу «старої» діяльності. Перейшовши у позицію нової діяльності, суб'єкт знаходить засоби створювати смисли, які надають йому змогу зрозуміти й описати попередню активність. Друга діяльність поглинає першу як матеріал. Механізм поглинання дозволяє будувати системи кооперації діяльнісних позицій.

М. Г. Алексєєв, В. В. Рубцов, А. О. Тюков, Г. П. Щедровицький вважають, що колективне розв'язання проблем в організаційних системах найкраще демонструє виникнення рефлексивних процесів [1; 7; 37; 40]. Специфіка цих процесів зумовлюється різноманітними ситуаціями (пізнавальними, моральними, поведінковими) соціального буття людини, які вимагають розвинутого вміння скоординувати свою автономну дію з діями інших. Продовженням цієї традиції вивчення рефлексії є теоретико-експериментальні дослідження М. І. Найдьонова феномену груп-рефлексії [26].

Рефлексія знаходить своє відображення також у процесах соціальної взаємодії. У психології цей бік рефлексії прийнято називати соціальним. Відомо, що в кінці XIX століття Дж. Холмс описав механізм соціальної рефлексії на прикладі

спілкування Джона і Генрі [24]. У концепції символічного інтеракціонізму Д. Міда соціальна рефлексія аналізується у зв'язку з механізмами формування уявлень про людину з боку «генералізованого іншого». Дж. Мід включає рефлексивні компоненти до структури «образу Я» (me) та визначає їх контролюючі функції щодо то творчих складових Я (I). Сучасні дослідники розглядають соціальну рефлексію у значно ширшому діапазоні соціально-психологічних характеристик особистості. Так, Л. А. Петровська визначає її як складову соціально-психологічної компетентності особистості [29].

Отже, не зважаючи на спосіб розуміння природи рефлексії (гносеологічний або екзистенційно-герменевтичний), вона розглядається, перш за все, як психологічний механізм, що складається з психічних дій, спрямованих на співвіднесення основ власних дій (мотиваційних, операційних, смислових) з умовами досягнення мети задля їх узагальнення, розуміння та трансформації. Така інтерпретація є достатньо поширеною в психології рефлексії незалежно від сфери вияву рефлексивного механізму. Так, наприклад, аналіз рефлексії в інтелектуальній сфері представлено у працях Л. В. Берцфаї, Л. Л. Гурової, А. З. Зака, В. В. Давидова, Ю. М. Кулюткіна та ін.

Дослідження функцій та змісту рефлексивного механізму у сфері самосвідомості здійснено В. Г. Анікіною, Н. І. Гуткіною, І. С. Коном, І. М. Семеновим, С. Ю. Степановим, В. І. Слободчиковим, В. В. Століним. Особливості функціонування рефлексивного механізму у системі спільної діяльності розглянуто у дослідженнях П. Г. Белкіна, Е. М. Ємельянова, Я. Л. Коломинського, М. І. Найдьонова, В. І. Сосновського, В. В. Рубцова, Г. П. Щедровицького та ін. Характеристика рефлексії в соціально-психологічній взаємодії представлена у працях Г. М. Андреевої, Е. Берлянд, А. В. Петровського, М. С. Міріманової, Ю. А. Шрейдер та ін.

Однак, завдяки стрімкому розвитку ідей метакогнітивної психології (Дж. Флейвел, Дж. Бруйер, Дж. Ройс, Р. Ф. Јагман, М. Феррари, Д. Дернер, Дж. Каралиотас) з'явилась можливість вивчення рефлексії у статусі психічного метапроцесу.

Представники метакогнітивної психології розрізняють аналітичні психічні процеси (орієнтування та пізнання) та процеси, що відповідають цілям організації та регуляції діяльності. Ці останні проявляються та реалізуються на основі всієї сукупності аналітичних процесів, але не є простою сумою цих процесів, вони набувають здатності до функціонування завдяки організації цих властивостей у діяльності.

Ідеї метакогнітивної психології знайшли своє продовження у поглядах А. В. Карпова [12]. У рамках структурно-ієрархічної концепції психіки дослідник розрізняє три групи психічних процесів: аналітичні (первинні), інтегральні (вторинні) та рефлексивні (третинні). Психічний розвиток являє собою зростаючу інтегрованість психіки. Становлення та розвиток інтегральних властивостей відбувається під впливом соціальної детермінації. Рефлексія, як процес, синтезує систему інтегральних процесів та проявляється у цьому синтезі. За А. В. Карповим, рефлексія є такою синтетичною психічною реальністю яка виступає, і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них [11]. Унікальність процесу рефлексії полягає в тому, що, будучи результатом інтеграції інших процесів, рефлексивна діяльність може одночасно звертатися на себе та на інші психічні процеси, що її визначають, з метою їх аналізу, контролю та регуляції. Синтетична природа рефлексії дозволяє надати їй статус макропроцесу, тобто розглядати її як систему когнітивних та регуляційних метапроцесів (комплексів) [12]. У ході онтогенезу відбувається утворення цих комплексів, які виконують роль операційних засобів рефлексії. Склад цих комплексів буде визначати якісні ознаки самої рефлексії. Дослідження А. В. Карпова щодо закономірностей структурної організації рефлексивних процесів показали, що розвиток рефлексії визначається не стільки кількісними показниками її складових (видів та форм рефлексії), скільки інтегративними синергетичними ефектами, що виникають у результаті співорганізації метапроцесів у складі рефлексії.

Аналітичний огляд сучасного стану проблеми рефлексії в психологічній науці засвідчив доцільність розгляду її понятійного статусу як логіці наукового способу пізнання, але й логіці способу існування психічного. Так, рефлексія вчителя, з одного боку, може розглядатися як психологічний механізм функціонування професійної самосвідомості та професійного мислення, а з іншого, як властивість його особистості, стильова ознака його поведінки. Конкретизуємо зазначенні положення.

О. І. Лаптева розглядає рефлексію як властивість мислення педагога, що забезпечує осмислення та переосмислення вчителем стереотипів досвіду, їх евристичного подолання, утворення нових ідей та смислів [14]. Рефлексія визначає ступінь проблемності та глибину аналізу педагогом різних аспектів своєї практики.

Ю. М. Кулюткін та Г. С. Сухобська в основу авторського підходу поклали ідею про те, що мислення вчителя є основою його професійного буття, що реалізується в умовах педагогічних ситуацій з певним ступенем проблемності. Усунення цієї проблемності в процесі вирішення професійних завдань є його основною функцією. Професійні завдання характеризуються різним рівнем структури та складності. Так, є завдання виконавського характеру, які виникають у процесі реалізації методичних задумів та проектів. Завдання проєктувального характеру, що потребують конструювання вчителем способів та прийомів педагогічного впливу. Аналітичні завдання, що мають зв'язок із узагальненням свого досвіду та потребують розвиненості категоріального апарату мислення вчителя, осмислення провідних ідей. Професійна рефлексія дозволяє виокремлювати, розрізняти завдання в діяльності вчителя, сприяючи оптимальному пошуку засобів їх розв'язання [25].

Здатність учителя виходити за межі власної діяльності та усвідомлювати її регуляційні основи з урахуванням діяльності учня названа авторами метадільністю, або рефлексивним управлінням. Статус метадіяльності включає дві рефлексивні орієнтації в свідомості вчителя: дослідження власних дій та дослідження дій учня. Т. Уайлдмен, Д. Найлз зазначає, що

рефлексія «на себе» та рефлексія «на учня» може здійснюватися синхронно з поєднанням предметних площин [45].

С. Грант та П. Кербі розглядають рефлексію як специфічний вид діяльності, реалізація якої містить такі операційні складові: глибокі уявлення про всі аспекти професійної діяльності; уміння узагальнювати свій досвід та досвід своїх колег; уміння адаптувати, доповнювати або змінювати навчальний план, програму, форми та методи навчання відповідно до конкретних умов; уміння управляти класом, створювати робочу атмосферу в класі; враховувати в процесі навчання його моральну та етичну сторони; прогнозувати наслідки власних дій; оцінювати педагогічну ситуацію як частину соціального життя; вміння демонструвати високу професійну готовність до виконання своїх обов'язків у будь-яких обставинах [43; 44].

А. О. Реан, С. В. Кондратьєва, О. Н. Ткач наголошують, що педагогічна рефлексія є компонентом соціально-перцептивних здібностей учителя, що забезпечує процес адекватного сприймання вчителем своїх учнів та через них і самого себе [6; 16; 18]. А. К. Маркова розглядає рефлексію як важливу складову успішної комунікації педагога [18]. П. Дюк і А. Меккел [42] довели, що низький розвиток соціальної рефлексії сприяє домінуванню стереотипів у сприйманні учнів, відносно яких учитель неусвідомлено прогнозує та здійснює техніку педагогічної взаємодії.

Умовою психологічної зрілості вчителя, на думку Л. М. Мітіної, М. М. Марусінец, В. М. Галузяка, є здатність учителя аналізувати та оцінювати свої почуття, ставлення, мотиви власної поведінки, причини своїх досягнень та поразок у професійній діяльності [8; 18; 23]. У цьому контексті рефлексія розглядається як важливий механізм становлення професійної самосвідомості вчителя та умова його професійної суб'єктності.

Значний обсяг робіт присвячено аналізу складових рефлексивної діяльності педагога. Так, А. О. Бізяєва пропонує дворівневу модель педагогічної рефлексії, що містить операційний та особистісний рівні [6]. І. А. Стеценко визначає

мотиваційно-цільовою, когнітивно-операційний, афективний, контрольно-оцінювальний, морально-вольовий компоненти рефлексивної діяльності вчителя [35]. В. Желанова в структурі рефлексивної компетентності вчителя виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний компоненти [10]. Г. Г. Єрмакова для оцінки розвитку професійної рефлексії запропонувала критерії, до складу яких входять достатність рефлексивних знань, ставлення педагога до рефлексивної діяльності у сфері професії та рефлексивна поведінка педагога [9].

Значний діапазон інтерпретацій рефлексії вчителя, на нашу думку, пов'язано з відсутністю єдиної концепції психологічної природи рефлексії, її функцій, феноменології. У зв'язку з цим особливо актуальними є спроби визначити онтологічну основу рефлексії як способу існування людини як суб'єкта життя. На нашу думку, відправними у цьому плані є поліпроцесуальний підхід до рефлексії як макропроцесу А. В. Карпова та уявлення В. О. Лефевра, А. С. Шарова про регуляційну функцію рефлексії, яка визначає та перманентно контролює всі рівні психіки як системи [12; 16; 38], розуміння онтологічних вимірів людини як суб'єкта життя В. І. Слободчикова, Г. О. Балла [4; 32]. Зазначені підходи до розуміння рефлексії дозволяють розглядати її як функціональний орган психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів незалежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний контур психічної активності. Рефлексія як макропроцес включає в себе часткові рефлексивні процеси, що забезпечують метапізнання та метарегуляцію. Ці процеси організують та контролюють активність особистості в трьох основних площинах: діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Базовою властивістю цих процесів є парціальність [12]. Саме вона забезпечує здатність окремих рефлексивних комплексів входити до складу основного процесу, не втрачаючи внутрішньої автономії, а ефективність

рефлексивності розглядати як результат синергії часткових рефлексивних процесів.

Завдання емпіричного етапу дослідження полягало у визначенні особливостей зв'язку між окремими формами рефлексії вчителя та його професійно-значущими властивостями. У зв'язку з відсутністю діагностувальної методики для вивчення професійної рефлексії предметом аналізу стали особистісні та соціальні форми рефлексії, а також її інтегральні показники.

У дослідженні взяли участь 230 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 179 жінок та 51 чоловік). Предметом аналізу стали професійно-значущі властивості, що мають зв'язок із такими сферами професійної активності, як професійна свідомість, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, здійснення педагогічної взаємодії.

Вибір діагностувального інструментарію зумовлено розумінням природи зазначених професійних властивостей, що обслуговуються особистісною та соціальною формами рефлексії вчителя. За методикою Л. Б. Шнейдер визначався показник, що свідчив про стадію розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасної, дифузної, мораторію, позитивної ідентичності та псевдо ідентичності) [39]. Інструментом для визначення соціально-психологічних особливостей особистості учнів була методика В. В. Бойка, спрямована на діагностику складових емпатії людини (раціональної, емоційної, інтуїтивної, установок на емпатію, здатності до проникнення, ідентифікації та інтегрального показників). Методика діагностики стилів педагогічного спілкування (за І. М. Юсуповим) дозволяла виявити домінуючі моделі педагогічної взаємодії вчителя [41]. Рефлексивність досліджувалась за допомогою методики А. В. Карпова та В. В. Пономарьової [11]. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності. За допомогою інтегрального показника визначався загальний рівень розвитку рефлексивності (низький, середній, високий). Процедура дослідження включала діагностику рефлексивності, емпатійності, стилю педагогічного спілкування, визначення

стадії професійної ідентичності вчителів, що увійшли у вибірку сукупність. У подальшому вибірка сукупність розподілялась на групи за ознакою рівня рефлексивності вчителя.

Так, до групи з низьким рівнем зараховано 16,5 % від загальної кількості учасників (38 респондентів), до групи з середнім рівнем – 76,5 % (176 респондентів), до групи з високим рівнем – 7 % (16 респондентів). У визначених групах здійснювався кореляційний аналіз особливостей зв'язку професійно-значущих властивостей із різними формами рефлексивності вчителів.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу показників рефлексії та емпатійних складових у вибірковій сукупності (N=230)

| Рівень рефлексії та форма рефлексивних процесів | Раціональна складова емпатії | Емоційна складова емпатії | Інтуїтивна складова емпатії | Установки, що сприяють емпатії | Здатність до проникнення | Ідентифікація | Загальний показник емпатії |
|---|------------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------------|
| ЗВ | 0,366 | 0,149 | -0,351 | 0,109 | 0,380 | 0,306 | 0,263 |
| ОВ | 0,309 | 0,221 | -0,488 | -0,133 | 0,228 | 0,315 | 0,084 |
| СВ | 0,246 | 0,302 | 0,332 | 0,168 | 0,395 | -0,058 | 0,446 |
| ЗС | 0,123 | 0,167 | -0,010 | 0,175 | 0,120 | 0,173 | 0,219 |
| ОС | 0,135 | 0,035 | 0,001 | 0,124 | 0,064 | 0,075 | 0,125 |
| СС | 0,003 | 0,162 | -0,044 | 0,096 | 0,098 | 0,144 | 0,135 |

Продовження таблиці 1

| Рівень рефлексії та форма рефлексивних процесів | Раціональна складова емпатії | Емоційна складова емпатії | Інтуїтивна складова емпатії | Установки, що сприяють емпатії | Здатність до проникнення | Ідентифікація | Загальний показник емпатії |
|---|------------------------------|---------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------|----------------------------|
| ЗН | -0,128 | 0,408 | 0,265 | 0,076 | 0,073 | -0,48 | 0,194 |
| ОН | -0,13 | 0,251 | 0,184 | 0,012 | -0,111 | 0,103 | 0,133 |
| СН | -0,048 | 0,159 | 0,157 | 0,058 | 0,285 | 0,001 | 0,182 |
| З | 0,090 | 0,233 | -0,031 | 0,102 | 0,052 | 0,220 | 0,202 |
| О | 0,114 | 0,165 | -0,032 | 0,079 | 0,008 | 0,181 | 0,156 |
| С | 0,026 | 0,204 | -0,020 | 0,093 | 0,123 | 0,191 | 0,186 |

Примітка: ЗВ – Інтегральний показник рефлексивності у групі з високим рівнем рефлексії; ОВ – Особистіна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексії; СВ – Соціальна рефлексивність у групі з високим рівнем рефлексії; ЗС – Інтегральний показник рефлексивності у групі з середнім рівнем рефлексії; ОС – Особистіна рефлексивність у групі з середнім рівнем рефлексії; СС – Соціальна рефлексивність у групі з середнім рівнем рефлексивності; ЗН – Інтегральний показник рефлексивності у групі з низьким рівнем рефлексії; ОН – Особистіна рефлексивність у групі з низьким рівнем рефлексії; СН – Соціальна рефлексивність у групі з низьким рівнем рефлексивності; З – Інтегральний показник рефлексивності у вибірковій сукупності; О – Особистіна рефлексивність у вибірковій сукупності; С – Соціальна рефлексивність у вибірковій сукупності.

У цілому, за вибіркою, статистично значущі зв'язки (при $p = 0,05$) між рефлексивністю та емпатією було встановлено для емоційної складовою емпатії, здатністю до ідентифікації та загальними показними емпатії. Емоційна складова забезпечує можливість співпереживати та входити у стан емоційного

резонансу з оточенням. Схожа природа відображення почуттів іншого притаманна й ідентифікації як уподібнення себе з іншою людиною.

В. В. Бойко зазначає, що вміння до ідентифікації ґрунтуються на легкості, рухливості та гнучкості емоцій, здатності людини до наслідування. Цілком зрозуміло, що ці зв'язки визначено за показниками загальної та соціальної рефлексивності. Неочікуваним став факт відсутності статистично-значущих зв'язків між загальною рефлексивністю, що виявляє орієнтацію на попереднє уявлення, аналіз деталей та ретроспекцію минулих подій, та раціональним компонентом емпатії як здатності до інтенсивної аналітичної переробки інформації про конкретну людину.

Аналіз особливостей кореляційних зв'язків складових емпатії у групах учителів із різним рівнем рефлексивності вказав на наявність статистично-значущих кореляцій переважно у групі респондентів із середнім рівнем розвитку рефлексивності за загальними показниками та шкалою соціальної рефлексивності. Ці зв'язки було визначено для емоційного компоненту емпатії, установок, що впливають на прояв емпатійних переживань, уміння до ідентифікації та загального показника емпатії. Можна вважати, що саме цей рівень є найбільш оптимальним для прояву емоційного розуміння іншого. Для низького та високого рівнів рефлексії характерна інша картина. Так, у групі з низьким рівнем розвитку рефлексивності значущі зв'язки визначені лише для емоційного компоненту, а в групі з високим рівнем статистично-значущих зв'язків не визначено до жодного показника емпатії. Отримані результати можна пояснити тим, що недостатній рівень усвідомлення власного ресурсу, або підвищена увага до аналізу станів власної свідомості не потребують розвитку вмінь емоційного розуміння та здатності надавати підтримку іншій людині.

Наступне завдання полягало у вивченні зв'язків між рефлексією та стилем спілкування вчителя.

Таблиця 2

**Результати кореляційного аналізу показників
рефлексивності та стилів педагогічного спілкування
у вибірковій сукупності (N=230)**

| Форма рефлексивності | Диктагорська | Китайський мур | Локагор | Тетерук | Гамлет | Робот | Я сам | Активна взаємодія |
|----------------------|--------------|----------------|---------|---------|--------|-------|--------|-------------------|
| Загальна | -0,089 | -0,208 | 0,066 | -0,067 | 0,090 | 0,099 | -0,002 | 0,119 |
| Особистісна | -0,108 | -0,225 | 0,032 | -0,081 | 0,120 | 0,073 | 0,007 | 0,119 |
| Соціальна | -0,020 | -0,093 | 0,108 | -0,040 | 0,010 | 0,055 | -0,028 | 0,135 |

Класифікація вказаних моделей спілкування була запропонована І. М. Юсуповим. Предметом нашої уваги стали, перш за все, ті моделі спілкування, що виявляють здатність організувати свою діяльність із урахуванням особистісної позиції учня та його індивідуально-психологічних особливостей, наявністю вмінь організації співпраці. Кореляційний аналіз указав на наявність негативних статистично-значущих зв'язків (при $p = 0,05$) між загальними показниками і особистісною рефлексією та моделлю спілкування під назвою «Китайський мур» та позитивного статистично-значущого зв'язку для моделі «Активна взаємодія» з соціальною формою рефлексії. Отримані результати можна прокоментувати таким чином: чим вище рівень розвитку рефлексії, тим більше вчитель приділяє уваги організації зворотного зв'язку з учнями у навчальній діяльності, виявляє здатність до діалогу з учнями, здійснює підтримку їх ініціативи, швидко реагує на зміни у психологічному кліматі шкільного класу.

Процедура дослідження зв'язку між рівнем розвитку рефлексивності та рівнем його професійної ідентичності дещо відрізнялась від попередніх.

За допомогою методики Л. Б. Шнейдер визначались стадії професійної ідентичності до яких належить передчасна, дифузна, мораторій, позитивна ідентичність та псевдоідентичність. Вчителі, що взяли участь у дослідженні, були розподілені відповідно до ознак їх професійної ідентичності. Далі було здійснено оцінку достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності за допомогою методу Н-критерій Крускала-Уолліса. Оцінка відмінностей здійснювалась з використанням програми SPSS.

Таблиця 3

Статистика достовірності відмінностей показників рефлексивності у вчителів із різним рівнем професійної ідентичності

| Форма рефлексивності | Н-критерій Крускала-Уолліса | Асимптотичне значення |
|--------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Особистісна рефлексивність | 10,055 | 0,040 |
| Соціальна рефлексивність | 1,225 | 0,874 |
| Інтегральний показник рефлексивності | 7,780 | 0,100 |

Л. Б. Шнейдер зазначає, що професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність обумовлює особистісне самовизначення та життєві перспективи у сфері професії. Авторка розглядає ідентичність як здатність на основі переживання унікальності власного буття та неповторності особистісних властивостей повідомляти собі про те, хто *Я* є, та

що є «моїм». Визначальними характеристиками профідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, мають бути названі позиційність, рефлексивність та відповідальність [20]. У нашому дослідженні виявлено зв'язок рефлексії з процесами самосвідомості, що обслуговують становлення професійної ідентичності. Водночас, доведено те, що не всі форми рефлексії проявляються у функціонуванні професійної ідентичності. Так, результати статистичної оцінки достовірності відмінностей різних форм рефлексії у вчителів, що знаходяться на стадіях передчасної, дифузної ідентичності, мораторію, позитивної ідентичності та псевдоідентичності показали статистично значущі відмінності лише для особистісної форми рефлексії (див. табл. 3).

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, необхідно відмітити наступне. Рефлексія, як мікропроцес, через різноманітні форми або часткові рефлексивні процеси обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Так, зафіксовано її зв'язок із властивостями, що забезпечують емоційне розуміння іншого, здатність до професійного самовизначення та усвідомлення перспектив професійного шляху, стильовими ознаками педагогічної взаємодії, що виявляють орієнтації учителя на діалог з учнем.

Було встановлено нерівнозначність зв'язків соціальної та особистісної форм рефлексії з указаними професійними властивостями вчителя. Так, рефлексивні процеси, що є змістом соціальної рефлексії, виявляються в регуляції емоційного резонансу з оточенням, сприяють набуттю вмінь розумінню іншого на основі співпереживання йому. Рефлексивні процеси, що протікають у особистісній формі виявляються у сфері професійної самосвідомості, забезпечуючи професійну ідентичність, уміння розуміти єдність із професійним середовищем та виявляти власну своєрідність та неповторність.

Встановлено, що результативні параметри професійних властивостей учителя є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Одноточасний прояв особистісної та соціальної форм рефлексії зафіксовано в сфері професійної активності, що визначає індивідуальні способи та прийоми реалізації вчителем педагогічної взаємодії з учнем. Однак, обслуговування рефлексивними процесами моделей педагогічної взаємодії не збігається для кожної з досліджуваних форм рефлексії. Так, для неконтактної моделі («Китайський мур») існує обернений зв'язок між розвиненістю особистісної рефлексії та здатністю вчителя долати бар'єри у взаємодії з учнем. Для моделі «Активної взаємодії» розвиненість соціальної рефлексії пов'язана із здатністю вчителя постійно знаходитися у діалозі з учнем, забезпечувати сприятливий робочий настрій, вирішувати навчальні, організаційні та етичні проблеми спільними зусиллями. Для нас було несподіваною інформація про відсутність статистично-значущих зв'язків для гипорефлексивної («Тетерук») та гиперрефлексивної («Гамлет») моделей педагогічної взаємодії. Це так звані моделі педагогічної взаємодії, що визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя як його спроможність одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складових власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники навчальної діяльності школяра [12]. При гипорефлексивній моделі вчитель не реагує на запити учнів, їхня діяльність розглядається лише як інструмент досягнення його власних цілей. Гипорефлексивна модель взаємодії характеризується настільки підвищеним значенням для вчителя реакцій учнів, що це призводить до втрати контролю за власною програмою діяльності. Вчитель постійно переживає сумніви щодо переконливості своїх аргументів, доцільності професійних вчинків. На нашу думку, отримані результати можна пояснити відсутністю валідних властивостей самої методики щодо визначення професійних ознак рефлексії вчителя. Результати експериментальної роботи О. С. Ноженкової [15] щодо зв'язку рефлексивності вчителя з його професійною деформацією, а також результати нашого дослідження, дозволяють зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на

регуляційний контур професійної активності та обслуговуються специфічними формами рефлексії.

Результати дослідження засвідчили доцільність застосування поліпроцесуального підходу А. В. Карпова щодо розгляду рефлексії як макропроцесу, до складу якого входять окремі комплекси рефлексивних процесів.

Аналіз рефлексивних процесів особистості вчителя, що забезпечують регуляцію професійної свідомості, сприймання та розуміння психологічних особливостей учнів, особливості здійснення педагогічної взаємодії, вказав на вибірковий характер прояву форм рефлексії вчителя. Так, професійна самосвідомість регулюється особистісною рефлексією. Соціально-перцептивні вміння вчителя пов'язані з соціальною рефлексією. Інтерактивна взаємодія з учнями має зв'язок як з особистісною, так і соціальною формами рефлексії. Однак, за результатами статистичного аналізу не виявлено існування синергії цих форм рефлексії у прояві найбільш продуктивної моделі педагогічної взаємодії.

У моделях педагогічної взаємодії, які визначають базові ознаки професійної рефлексії вчителя, що виявляється у спроможності вчителя одночасно здійснювати контроль ціннісних та операційних складових власної активності та усвідомлювати регуляційні чинники навчальної діяльності школяра, статистично значущих зв'язків із жодною формою рефлексії вчителя за методикою А. В. Карпова, В. В. Пономарьової не виявлено. Було встановлено, що розвиненість окремих форм рефлексії не має лінійного зв'язку з інтегральними показниками рефлексії, що підтверджує існування такої її властивості, як парціальність. Результати дослідження показали, що результативні параметри професійних властивостей учителя, що характеризують його здатність до емоційного відгуку на переживання іншого, є максимальним при середніх значеннях рівня розвитку рефлексії.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів дозволяє зробити припущення про існування ціннісних чинників особистості вчителя, які впливають на регуляційний контур

професійної активності та обслуговуються специфічними для педагогічної діяльності формами рефлексії.

Список використаних джерел

1. Алексеев Н. Г. Философские основания рефлексивного подхода / Н. Г. Алексеев // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования. – М., Ярославль, 2004. – С. 11-17.

2. Аникина В. Г. Экзистенциальная рефлексия личности в проблемно-конфликтных ситуациях: монография / В. Г. Аникина. – М., 2000. – 243 с.

3. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти/ Г.О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.

4. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167-178.

5. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Тексты / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

6. Берцфай Л. В. Особенности оценки школьниками процесса решения задач / Л. В. Берцфай, А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1975. – №6. – С.53-56.

7. Давыдов В. В., Рубцов В. В. (ред.) Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. – Новосибирск : ПИ РАО, 1996. – 226 с.

8. Галузяк В. М. Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – С.30-58.

9. Ермакова Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : автореф. дис. канд. пед. наук / Г. Г. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 26 с.

10. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб'єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації / В. Желанова // Компетентно зорієнтована освіта

та якісні вимири: монографія / редкол. : Хоружа Л. Л., Сисоева С. О. – К. : Ун-т Б. Гринченка, 2015 – С.272-291.

11. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / В. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.

12. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – №6. – С.18-27.

13. Кондратьева С. В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педвуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности / С. В. Кондратьева, В. А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 115-118.

14. Лаптева О. И. Рефлексивное мышление как основа профессионального роста педагогов в дополнительном образовании : автореф. дис. канд.. психол. наук. : 19.00.13 / О. И. Лаптева. – Тамбов, 2003. – 23 с.

15. Лефевр В.А. Функции быстрой рефлексии в биполярном выборе / В. А. Лефевр, Дж. Адамс-Веббер // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Том 1. – №1. – С. 34-46.

16. Лефевр В. А. Алгебра совести / В. А. Лефевр. – М. : Когито-Центр, 2003. – 418 с.

17. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.

18. Маркова А. К. Психология труда учителя /А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

19. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів: дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. / М. М. Марусинец. – К., 2012. – 456 с.

20. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.

21. Мирошник О. Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – №2 (10). – Частина 1. – С.189-199.

22. Мирошник О. Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2018. – №1(13). – С.149-160.

23. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л.М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

24. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник / В. В. Москаленко.– К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.

25. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат ; под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.

26. Найдьонов М. І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії ; за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С.197-230.

27. Ноженкова О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. – Смоленск, 2012. – 222 с.

28. Огурцов А. П. Рефлексия // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – Т. 3. – М., 2001.

29. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

30. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск, 1994. – 412 с.

31. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1976. – 416 с.

32. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

33. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.35-42.

34. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии смежных науках / И. Н. Семенов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т.10. – №2 – С. 24-45.

35. Ткач Е. Н. Социальная рефлексия учителя как условие и средство его профессионального саморазвития : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Н. Ткач. – М., 2003 – 168 с.

36. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск, 1987. – С.48-61.

37. Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия: Монография. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. – 358 с.

38. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

39. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия: монография / Г. П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

40. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.

41. Duke P. Teachers Fuicel to Classroom Management / P. Duke., A. Meckel – N.Y., 1984. – P. 17.

42. Grant T. C. Preparing for reflective teaching / T. C. Grant. – Boston, 1984. – P. 85.

43. Kirby P. Development of the reflective teaching instrument / P. Kirby, C. Teddlie // Journal of research & development in Education. – 1989. – v.22. – №4. – P. 45-50.

44. Piaget J. Recherch essur l'abstraction reflechissantes. – Paris : PUF, 1977. V. I, II. – 326 p.

45. Wildman J. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities / J. Wildman, J. Niles // Journal of Teacher Education. – 1987. – v.7. – P. 18.

2.4. Толерантність як багаторівнева характеристика особистості (Мельничук М. М.)

Важливою якістю, яка свідчить про соціальну зрілість особистості та сприяє її повноцінній адаптації у суспільстві є міжособистісна толерантність. Саме тому проблема психологічного вивчення причин, механізмів і наслідків толерантності особистості є *актуальною* суспільною проблемою.

Аналіз закордонних і вітчизняних робіт щодо проблем толерантності свідчать про неможливість дати цьому поняттю однозначну дефініцію, звести до якоїсь однієї характеристики, локалізувати в певній тематиці. Аналіз літератури показує, що одні вчені ототожнюють толерантність із терпимістю, що споконвічно припускає деяке зусилля над собою [2; 4; 7-9; 15; 21]. Інші дають толерантності більш широке визначення, у якому основними її характеристиками виступають позитивні за своєю природою якості й властивості особистості [1; 9; 10; 13; 14; 17; 19]. Отже, сутність проблеми толерантності в психології розкрита недостатньо. Навіть у *психологічному аспекті*, як зазначає В. Н. Павленко, феномен толерантності не лежить тільки в одній площині – його зміст неоднорідний, не може бути зведений до окремої властивості, показника, характеристики [14].

Такі характеристики толерантності, як складність, багатокомпонентність, подвійна обумовленість (біологічне – соціальне) дозволяють вважати толерантність системним об'єктом вивчення і потребують застосування системного підходу щодо дослідження цього явища. Спираючись на загальнометодологічні принципи системного підходу та технологію системних описів В. О. Ганзена, проведено попереднє теоретичне дослідження в контексті системного підходу як сучасної загальнонаукової методології. Результати теоретичного аналізу системної генези поняття про толерантність як моделі відповідного психічного явища, сучасні

погляди на природу толерантності дозволяють вважати явище толерантності складним, цілісним, поліструктурним, поліфункціональним об'єктом вивчення [5; 6; 12]. Дослідження толерантності у системному підході передбачає одержання відповідей на питання про її склад, структуру та функції. При цьому, проводячи системно-структурний аналіз та синтез з метою одержання перелічених відповідей, ми керувались головними системними поняттями. У процесі структурного аналізу було виявлено, по-перше, такий тип взаємовідносин компонентів толерантності, що витікає із самої біосоціальної природи людини (суб'єкта толерантності) як рівневість (збігається з рівневістю організації людини). По-друге, на основі даного типу взаємовідносин компонентів толерантності була встановлена можливість формування підструктур її загальної структури.

Унаслідок системного аналізу виділено три основні рівні організації суб'єкта толерантності: психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний які основні компоненти ієрархічної структури толерантності. Найнижчий, психофізіологічний рівень (вегетативні реакції, зміни психомоторики тощо) в системі толерантності пропонується назвати *витривалістю*. Психологічний рівень (показники психічних функцій) включає тріаду компонентів (когнітивний, емоційний, поведінковий) визначаємо як *поблажливість*. Особистісні установки, цінності та смисли, що об'єднані на соціально-психологічному рівні й виявляються як розвинена толерантність, ми пропонуємо назвати *прийняттям*.

Для вивчення особливостей взаємозв'язків між показниками кожного рівня системи толерантності та загальним рівнем її вияву було проведене емпіричне дослідження. У ньому перевірялося припущення про те, що рівень вияву толерантності має тісний взаємозв'язок саме із показниками соціально-психологічного рівня, оскільки ієрархія структурних елементів системи толерантності дозволяє верхнім (онтогенетично пізнішим) складовим виконувати регулювальну функцію відносно нижніх. Так, людина, яка має ціннісні орієнтації на

доброту, гуманність може компенсувати недостатню психофізіологічну стійкість у міжособистісних відносинах у тих ситуаціях, які пов'язані з наявністю заперечення, неприйняття, негативних емоцій.

У дослідженні взяли участь студенти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка віком 20-21 рік, які навчаються за різними спеціальностями на п'ятому курсі психолого-педагогічного (69), фізико-математичного (103), історико-географічного (75) факультетів. Обсяг вибірки – 250 осіб. Група студентів мала однаковий вік та рівень освіти. До неї увійшли представники обох статей (149 чоловічої та 101 жіночої статі).

Методичний арсенал дослідження толерантності складається з наступних методик: методика «Опитувальник оцінки нервово-психічної стійкості» – психофізіологічний рівень; методика «Тест дивергентного (творчого) мислення (за Ф. Вільямсом)» – психологічний рівень (когнітивний компонент); методика «Опитувальник для діагностики здібності до емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном)»; методика на визначення рівня емоційного інтелекту (за Н. Холлом) – психологічний рівень (емоційний компонент); методика дослідження малюнкової фрустрації (за С. Розенцвейгом) – психологічний рівень (поведінковий компонент); методика вивчення цінностей особистості (за Ш. Шварцем) – соціально-психологічний рівень; методика «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г. У. Солдатовою, О. О. Кравцовою, О. Є. Хухлаєвим, Л. А. Шайгеровою)»; методика діагностики загальної комунікативної толерантності (за В. В. Бойко).

Аналіз результатів проводився за допомогою пакету статистичних програм SPSS.

Огляд найбільш «інформативних кореляцій» (за Пірсоном) шкали «Кількісний аналіз» методики «Експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (за Г.У.Солдатовою, О.О.Кравцовою, О.Є.Хухлаєвим, Л.А.Шайгеровою)» і загальної шкали методики діагностики загальної комунікативної

толерантності (за В. В. Бойко) з іншими змінними у межах всієї вибірки дозволив виявити наступне.

Найбільш виразним результатом є виявлення тісного зв'язку загального рівня толерантності з рівнем соціальної адаптації за методикою С. Розенцвейга ($r = 0,942$; $p < 0,001$). Така кореляція примушує замислитись, чи є ці шкали показниками різних конструктів (які поєднують, наприклад, певні загальні механізми реагування на соціальне оточення), чи вони є проявами загального чинника, наприклад, соціальної зрілості, адаптованості до середовища або/та системи реагування на певні комунікативні ситуації. У будь-якому разі виявлені результати показують, що соціальна адаптація тісно пов'язана з рівнем толерантності та навпаки. Слід зазначити наявність сильних від'ємних кореляцій з екстрапунітивними реакціями та фіксацією на перешкодах ($r = -0,842$; $p < 0,001$; $r = -0,767$; $p < 0,001$ відповідно), а також сильна пряма – з фіксацією на задоволенні потреби ($r = 0,808$; $p < 0,001$). Позитивна середня кореляція спостерігається з імпульсивними реакціями, помірною негативною – з самозахистом ($r = -0,363$; $p < 0,001$), а слабка негативна – з інтрапунітивними реакціями ($r = -0,164$; $p = 0,009$).

Таким чином, тенденція звинувачувати в неприємностях інших, концентрація уваги на перешкодах, а не на досягненні мети, є тісно взаємопов'язаними з низькою виразністю комунікативної толерантності. Можна висунути припущення, що механізми та детермінанти комунікативної і фрустраційної толерантності значною мірою є спільними (можливо це певні стратегії копінг-поведінки, механізми реагування на соціальні та комунікативні ситуації або ж в цілому – певний рівень сформованості особистості). Варто відзначити, що прийняття провини на себе, а також намагання захистити себе теж не є позитивним чинником для комунікативної толерантності, можливо через надмірну увагу до себе, власного *Я* виникає почуття провини, що може переноситися на оточуючих.

В аналізі зв'язків зі шкалами методики Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості звертає на себе увагу висока

кореляція з цінністю «універсалізм» (як на нормативному, так і на поведінковому рівні; $r = 0,862$; $p < 0,001$, $r = 0,812$; $p < 0,001$ відповідно), а також висока від'ємна кореляція з нормативним рівнем цінності «влада» ($r = -0,710$; $p < 0,001$). Виходячи з теоретичного аналізу проблеми толерантності дані результати є цілком логічними та зрозумілими, особливо враховуючи те, що перша шкала оцінює орієнтацію на вищі загальнолюдські цінності, гармонію, тобто децентровану позицію, тоді як друга – орієнтацію на себе та свій статус, тобто центровану на собі позицію.

Також виявлено середній позитивний зв'язок толерантності з добротою ($r = 0,649$; $p < 0,001$ для поведінкового та $r = 0,626$; $p < 0,001$ для нормативного рівнів), середні від'ємні зв'язки – з нормативним рівнем досягнень та поведінковим рівнем влади ($r = -0,524$; $p < 0,001$; $r = -0,515$; $p < 0,001$ відповідно), помірні зворотні кореляції з нормативним і поведінковим рівнями гедонізму ($r = -0,430$; $p < 0,001$; $r = -0,385$; $p < 0,001$ відповідно). Ці дані підтверджують надане раніше пояснення. Крім того, наявні слабкі та дуже слабкі кореляції з поведінковим рівнем таких цінностей, як досягнення ($r = -0,288$; $p < 0,001$), конформність ($r = 0,231$; $p = 0,001$), традиції ($r = 0,167$; $p = 0,008$) і самостійність ($r = 0,145$; $p = 0,021$), а також дуже слабка кореляція з нормативним рівнем цінності безпека ($r = -0,189$; $p = 0,003$). Тобто конформна та традиційна, також (що цікаво) як і самостійна поведінка (можливо самоповага до себе сприяє увазі до інших позицій та точок зору) певним чином залучає і толерантність. У той же час прагнення до безпеки може перешкоджати толерантності або ж недостатня толерантність призводити до почуття ворожості оточення.

Звертаючись до аналізу взаємозв'язків зі шкалами методики діагностики загальної комунікативної толерантності (за В. В. Бойко) можна відзначити, що вони усі від'ємні (що відповідає особливостям цього діагностувального інструмента) та помірно-середні (діапазон від $r = -0,402$ до $r = -0,613$; $p < 0,001$ в усіх випадках), за винятком сильної негативної кореляції з узагальненою шкалою ($r = -0,718$; $p < 0,001$). Таким

чином, поведінкові прояви інтолерантності є зворотно пов'язаними з толерантною особистістю, рівнем толерантних установок, що є цілком логічним і передбачуваним. Якщо говорити про субшкали, то з толерантністю найбільшою мірою взаємопов'язане зниження таких показників, як неприйняття іншого, категоричність і невміння приховувати почуття (у порядку зменшення зв'язку), а найменшою – нетерпимість.

Тобто толерантна особистість, толерантні установки є протилежністю в поведінці не стільки нетерпимості як такої, скільки неприйняттю позиції іншого, його інакшості, категоричному стилю мислення (непродуктивному консерватизму, наявної упередженості), а також дратівливості, невмінню стримувати емоції.

Аналізуючи результати кореляційного аналізу зі шкалами методики дослідження творчого мислення (за Ф. Вільямсом) можна зазначити, що з узагальненою шкалою та назвою малюнків наявні прямі середні кореляції ($r = 0,550$; $p < 0,001$; $r = 0,518$; $p < 0,001$ відповідно). Найсильніша тісна кореляція виявлена з гнучкістю ($r = 0,705$; $p < 0,001$), а найслабші помірні – з розробленістю та оригінальністю ($r = 0,442$; $p < 0,001$; $r = 0,357$; $p < 0,001$ відповідно). Такі дані свідчать про взаємозв'язок комунікативної толерантності з творчим дивергентним мисленням, сформованістю вербального інтелекту (про що говорить словниковий запас), умінням розуміти ситуацію з різних точок зору, гнучкістю у підході до розв'язання завдань.

Звертаючись до аналізу кореляцій зі шкалами методик нервово-психічної стійкості, емпатії (за А. Мехрабіаном, Н. Епштейном) та емоційного інтелекту (за Н. Холлом), можна зазначити, що лише зі шкалами емпатії та емоційної обізнаності виявлені значущі кореляції ($r = 0,248$; $p < 0,001$; $r = 0,168$; $p = 0,008$, тобто слабка і дуже слабка відповідно). Це свідчить про відсутність лінійних зв'язків толерантності з емоційним інтелектом (як вимірюваного відповідним опитувальником), нервово-психічною стійкістю. У той же час розуміння власних

емоцій і емоцій інших є слабо взаємопов'язаним з комунікативною толерантністю.

Аналіз кореляцій з власними субшкалами дає змогу зазначити, що всі шкали тісно зв'язані з узагальнюючим показником: $r = 0,774$ у випадку етнічної толерантності, $r = 0,743$ для толерантності як риси особистості, $r = 0,705$ для соціальної толерантності, $p < 0,001$ в усіх випадках. Таким чином, найбільш точним наближенням до загальної шкали толерантності у наших респондентів виявилася етнічна толерантність.

Підбиваючи підсумки розгляду кореляцій шкали «Кількісний аналіз» з іншими методиками варто зазначити, що узагальнена шкала толерантності за методикою Г. У. Солдатової із співавторами є тісно прямо пов'язаною (у порядку зменшення зв'язку) з соціальною адаптацією, універсалізмом, відсутністю екстрапунітивних реакцій, фіксацією на задоволенні потреби (подоланні перешкоди), відсутністю фіксації на перешкодах і вимірюваних методикою В. В. Бойка аспектів інтолерантності, гнучкістю мислення. Ці дані можна інтерпретувати як свідчення входження комунікативної толерантності у широку систему соціальної адаптації, її взаємозв'язку з особливостями реагування на стрес, фрустрацію, з поведінковими стратегіями людини в цілому, як ще один доказ важливості ціннісної сфери особистості (орієнтацій на універсальні загальнолюдські цінності, доброту, гармонію, тобто децентрованої, відкритої позиції, у протилежність орієнтації на власний статус, досягнення та задоволення, тобто центрованої на власному Я позиції) та розвитку дивергентного мислення для проявів толерантності. У той же час, отриманні результати свідчать проти припущення про лінійну детермінацію толерантності рівнем нервово-психічної стійкості.

Огляд узагальненої шкали В. В. Бойка дає змогу відзначити, що в цілому ця шкала менш тісно пов'язана зі змінними дослідження, ніж шкала «Кількісний аналіз» за методикою Г. У. Солдатової (не враховуючи шкали методик толерантності, дві найсильніші кореляції дорівнюють у першої –

- 0,679 і -0,633 проти 0,942 та 0,862 у другій), хоча й має більшу кількість кореляцій за рахунок значущих зв'язків зі шкалами методики емоційного інтелекту.

Найбільш тісні кореляції шкала, що розглядається, має з власними субшкалами: п'ять кореляцій сильні і чотири – середні (діапазон r Пірсона від 0,595 до 0,755; $p < 0,001$ в усіх випадках). Найбільше узагальнена шкала пов'язана з неприйняттям іншого, категоричністю та невмінням пристосовуватися до свого соціального оточення, найменше – зі шкалами нетерпимість (що цікаво) як еталон і невміння приховувати почуття. Таким чином, загальна інтолерантність студентів є не стільки проявом нетерпимості, невміння керувати емоціями та занадто великої уваги до власного Я, скільки неприйняттям і категоричністю до інших, невмінням враховувати думку оточення.

З узагальненою шкалою «Кількісний аналіз» методики Г. У. Соддатової (у співавторстві) спостерігаємо сильну негативну кореляцію ($r = -0,718$; $p < 0,001$), з субшкалами – середні зв'язки (від $r = -0,535$ до $r = -0,582$; $p < 0,001$ в усіх випадках). Тобто поведінкові прояви інтолерантності є зворотньо пов'язаними з рівнем сформованості характерних для толерантної особистості рис та установок, що є цілком логічно. При цьому це в приблизно рівному ступені стосується і етнічної, і соціальної толерантності, і толерантності як риси особистості.

Звертаючись до аналізу кореляцій з показниками методики С. Розенцвейга, можна відзначити, що зі шкалою соціальної адаптації спостерігаємо найбільш тісну кореляцію ($r = -0,679$; $p < 0,001$) з усіх показників, що не належать до методик вивчення толерантності. Ця особливість кореляційної матриці подібна до системи кореляцій шкали «Кількісний аналіз», але з суттєво меншою виразністю тісноти зв'язку. Такі результати говорять про інтолерантність як перешкоду для соціальної адаптації, а також про те, що прояви вираженої інтолерантності є досить неприйнятними для нашої спільноти. Середні позитивні кореляції наявні зі шкалами екстрапунітивність та фіксація на перешкодах ($r = 0,625$ і $0,578$ відповідно; $p < 0,001$ в обох випадках). Середні негативні – з

фіксацією на задоволенні потреби й імпульсивними реакціями ($r = -0,621$ і $-0,535$ відповідно; $p < 0,001$ в обох випадках). Слабка кореляція виявлена з фіксацією на самозахисті ($r = 0,252$; $p < 0,001$), а дуже слабка ($r = 0,169$; $p = 0,007$) – з інтрапунітивними реакціями.

Таким чином, отримані дані свідчать на користь того, що тенденція звинувачувати оточення у проблемних ситуаціях, занадто велика увага перешкодам, а не засобам їх подолання, а також (значно меншою мірою) бажання захистити себе та почуття провини можуть призводити до актуалізації патернів інтолерантної поведінки, хоча й сама інтолерантність може виправдовуватися через звинувачення інших і почуття безвихідності. Тоді як бажання подолати ситуацію, пошуки шляхів її розв'язання, відсутність тенденції звинувачувати себе або інших у проблемних ситуаціях, що утворилися, сприяють більш конструктивній поведінці, перешкоджають проявам категоричності, нетерпимості й іншим складовим інтолерантної поведінки. Хоча можливим є і дещо інше пояснення: більш толерантна особистість не є схильною до звинувачення себе чи інших, є більш проблемно-орієнтованою, без центрації на пошуку винних.

Як і у випадку взаємозв'язків шкали «Кількісний аналіз» за методикою Г. У. Солдатової, низку змістовно логічних і виражених кореляцій спостерігаємо з показниками методики Ш. Шварца. Найбільш тісні кореляції (середні від'ємні) наявні з «універсалізмом» (як на нормативному, так і на поведінковому рівні; $r = -0,663$, $r = -0,613$ відповідно; $p < 0,001$ в обох випадках), середні позитивні – з «владою» (як на нормативному, так і на поведінковому рівні; $r = 0,605$, $r = 0,509$ відповідно; $p < 0,001$ в обох випадках), і середні негативні – з «добротою» (як на поведінковому, так і на нормативному рівні; $r = -0,556$, $r = -0,515$ відповідно; $p < 0,001$ в обох випадках). Помірні прямі зв'язки спостерігаємо з обома рівнями цінностей досягнення та гедонізм (діапазон кореляцій від $0,301$ до $0,428$; $p < 0,001$ в усіх випадках). З поведінковим рівнем конформізму виявлено дуже слабку зворотну кореляцію, а з нормативним рівнем

самостійності – дуже слабкий прямий зв'язок. З іншими шкалами статистично значущих кореляцій не спостерігається.

Таким чином, фактично як і при розгляді попередньої шкали («Кількісний аналіз»), виявлено, що орієнтація на загальнолюдські цінності й дотримання їх у власній поведінці та доброта, тобто розуміння цінності Людини та людських стосунків, взаємопов'язані з толерантною поведінкою та перешкоджають патернам інтолерантності. У той же час, прагнення до влади, власних досягнень і задоволення, тобто центрована на собі позиція, може призводити до наявності інтолерантності через неврахування позиції іншого, ставлення до себе та власних цілей як до важливіших.

Огляд результатів кореляційного аналізу зі шкалами методики дослідження творчого мислення Ф. Вільямса дає змогу зазначити, що з гнучкістю мислення наявний прямий зворотний середній зв'язок ($r = -0,583$; $p < 0,001$). З узагальноною шкалою, назвою, розробленістю та оригінальністю спостерігаємо від'ємні помірні кореляції (r від $-0,499$ до $-0,321$; $p < 0,001$ у всіх випадках). На наш погляд, одним із можливих пояснень наявних зв'язків може бути їх обумовленість рівнем розвитку особистості. Зріла особистість характеризується як толерантною поведінкою, так і певними цінностями, ставленням до життя, що сприяють творчому підходу до життя. Хоча це не виключає можливість самостійного значення дивергентного мислення, сформованості вербального інтелекту, вміння розуміти ситуацію з різних точок зору, гнучкості у підході до розв'язання завдань для розвитку комунікативної толерантності.

Зі шкалою нервово-психічної стійкості виявлено слабку пряму кореляцію з толерантністю ($r = 0,297$; $p < 0,001$). На наш погляд, це досить цікавий і теоретично неочікуваний результат.

Таким чином, більша нервово-психічна стійкість пов'язана з більшою вірогідністю проявів інтолерантної поведінки. З одного боку, це може пояснюватися більш ґрунтовною нейрофізіологічною основою (за умови більшою нервово-психічної стійкості) для відстоювання своєї позиції, що

інколи доходить до абсурду. З іншого, що відповідає буденним уявленням, нервово-психічна стійкість може бути пов'язаною з менш «тонкою» психологічною організацією особистості, що, у свою чергу, зумовлює більшу схильність до інтолерантних моделей поведінки. Ще одним поясненням може бути наявність або відсутність певного проблемного досвіду та переживань, що можуть як знижувати нервово-психічну стійкість, так і сприяти більшій толерантності через краще розуміння проблем інших людей або ж через неготовність до інтолерантних дій.

Зі шкалою емпатії (за методикою А. Мехрабіана й Н. Епштейна) наявна зворотна слабка кореляція ($r = -0,211$; $p = 0,001$). Тобто увага до емоційного стану інших, співчуття, емоційне зараження є зворотно пов'язаними з проявами інтолерантності, що цілком відповідає теоретичним уявленням про ці феномени. Досить несподіваною є слабка сила кореляції. Можливо це пов'язане з занадто великою часткою емоційного зараження у показнику емпатії, а схильність до емоційного впливу інших нерідко є наслідком певної незрілості особистості, яка, у свою чергу, не може слугувати надійною основою толерантного ставлення до інших.

Звертаючись до методики вимірювання емоційного інтелекту Н. Холла можна констатувати наявність лише дуже слабких від'ємних кореляцій з таким шкалами, як інтегративний рівень ($r = -0,176$; $p = 0,005$), упізнання емоцій інших ($r = -0,159$; $p = 0,012$), керування власними емоціями ($r = -0,142$; $p = 0,024$), емпатія ($r = -0,126$; $p = 0,046$). Таким чином, уміння розуміти власні емоції та почуття інших, керування власними емоціями є пов'язаними з меншою вірогідністю проявів інтолерантності. Лише слабка сила кореляцій може пояснюватися тим, що методика Бойка більшою мірою спрямована на поведінку, тоді як методика Холла більше охоплює установки, уявлення про себе, а не реально діючі у поведінці механізми емоційного розуміння та керування.

Підбиваючи підсумки розгляду кореляцій узагальненої шкали методики дослідження комунікативної толерантності (за В. В. Бойко) з іншими показниками системи толерантності

можна відзначити, що цей показник є тісно зворотно пов'язаним з шкалою «Кількісний аналіз» методики Г. У. Солдатової зі співавторами, середньо від'ємно корелює (у порядку зменшення зв'язку) з соціальною адаптацією, універсалізмом, відсутністю екстрапунітивних реакцій, фіксацією на задоволенні потреби (подоланні перешкоди), відсутністю орієнтації на владу та фіксації на перешкодах, гнучкістю, добротою.

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що толерантність характеризується цілою системою зв'язків з особистісними характеристиками і якостями, що відіграють важливу роль у соціальній адаптації, реагуванні на ті чи інші проблемні ситуації.

Отримана структура кореляційних зв'язків комунікативної толерантності (за методикою В. В. Бойко) з показниками кожного рівня її системи дуже подібна до розглянутої раніше структури кореляції загального рівня толерантності (за методикою Г. У. Солдатової) з даними показниками, але з суттєво зменшеною силою зв'язків. Таким чином, поведінковий рівень толерантності, що вимірюється методикою В. В. Бойка є менш пов'язаним зі змінними нашого дослідження, ніж толерантність на рівні особистості, установок та орієнтацій останньої, що вимірюються експрес-опитувальником Г. У. Солдатової. Водночас, достатньо тісний зв'язок обох цих методик, подібність їх кореляцій з іншими методиками дозволяє говорити, що вони звертаються до одного ж самого феномену, але розглядають його з дещо різних позицій.

Підтвердилася гіпотеза про те, що рівень вияву толерантності має тісний взаємозв'язок саме із показниками соціально-психологічного рівня. Отже орієнтація на загальнолюдський рівень цінностей, тобто домінування принаймні просоціального, а то і духовного, рівня у структурі особистості, за Б. С. Братусем, є взаємопов'язаною з толерантним поведінням з іншими, тоді як егоцентричний рівень може призводити до інтолерантної поведінки.

Описані результати можна інтерпретувати як свідчення зв'язку толерантності з розвитком дивергентного мислення та вербального інтелекту. У той же час, отримана досить парадоксальна (виходячи з теоретичних припущень) слабка пряма кореляція рівня нервово-психічної стійкості з толерантною поведінкою, тобто нервово-психічна стійкість є не стільки основою для толерантності, скільки може бути психофізіологічною базою для толерантної поведінки.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. На пути к толерантному сознанию / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2000. – 255 с.
2. Бохеньский Ю. Сто суеверий: Краткий философский словарь предрассудков / Ю. Бохеньский: [пер. с польск.]. – М. : Изд-ская группа «Прогресс» – «VIA», 1993. – 187 с.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
4. Василенко Л. И. Краткий религиозно-философский словарь / Л. И. Василенко. – М. : Истина и Жизнь, 2000. – 256 с.
5. Ганзен В. А. Систематика психических состояний человека / В. А. Ганзен, В. Н. Юрченко // Вестник Ленинградского Университета. – 1991. – № 6. – С. 47 – 55.
6. Ганзен В. А. Структурно-функциональное описание психики человека / В. А. Ганзен // Вестник Ленинградского Университета. – 1982. – № 5. – С. 46 – 58.
7. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.
8. Ефремова Т. Ф. Новый энциклопедический словарь русского языка: Толковословообразовательный: [В 2 Т.] / Т. Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Т.2. – 1084 с.
9. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2004. – 176 с.
10. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: диссертация на соиск. уч. степени кандидата

педагогических наук: 13.00.01. / П. Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 191 с.

11. Левко Г. М. Толерантність до фрустрації / Г. М. Левко // Словник-довідник термінів з конфліктології / [відпов. ред. М. І. Пірен, Г. В. Ложкін]. – К. – Чернівці: ЧДУ ім. Ю. Федьковича, 1995. – С. 281.

12. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 34-35.

13. Мубинова З. Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе (На примере школы республики Баштарстан): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / З. Ф. Мубинова. – Уфа, 1998. – 191 с.

14. Павленко В. Н. Общая и прикладная этнопсихология: Учебное пособие / В. Н. Павленко, С. А. Таглин. – М. : Т-во научных изданий КМК, 2005. – 483 с.

15. Психология. Словарь / [состав. Л.А. Карпенко; под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

16. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

17. Реан А. А. Психология изучения личности: Учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во А. В. Михайлова, 1999. – 288 с.

18. Скрипник М. М. Теоретичні підходи до визначення поняття «толерантність». / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка. Т.ХІІ, част.5. – К., 2010. – С.306-310.

19. Солдатова Г. Практическая психология толерантности // Межкультурный диалог: толерантность, открытость, лояльность, цивилизация (документы и публикации) [Электронный ресурс] / Г. Солдатова. – Режим доступа: <http://www.tolz.ru/library/?de=0&id=425>.

20. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научн.-метод. ст. – М. : Изд-

во Московского психолого-социального института; Воронеж:
Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

2.5. Самоефективність як чинник професіоналізації майбутніх психологів (Кравченко О. Д., Крикля К. П.)

Актуальність проблеми дослідження психологічних чинників формування самоефективності особистості об'єктивно зумовлюється динамізмом суспільних процесів, ускладнених реаліями сьогодення, суперечливістю і, часто, не прогнозованістю тенденцій розвитку соціальних процесів, які на часі переживає суспільство. Цим пояснюється інтенсифікація вимог до компетентності, професіоналізму, поведінки, культури і мислення особистості, яка б могла не просто адаптуватись до ускладнених умов життєдіяльності, а й успішно самореалізуватись, відповідно до особистісних устремлінь і власного психологічного потенціалу. Відповідно, підготовка фахівця в сучасних умовах повинна спрямовуватись на забезпечення адекватного психологічного супроводу навчально-виховного процесу, який би сприяв ціннісно-смісловому самовизначенню особистості, як в онтологічному плані, так і професійному [6; 15].

З позицій суб'єктного підходу, що нині активно розвивається [1; 6; 21; 22], в якому інтегрована можливість діяльнісного і особистісного аспектів вивчення процесу професіоналізації особистості, розвиток фахівця розглядається через призму самопроекування і самоздійснення особистості в конкретному виді діяльності. Окрім діяльно-рольових якостей професіонала, які співвідносяться з функціонально-цільовими характеристиками професійної діяльності, велика увага приділяється способу самовизначення фахівця в діяльності, творчого «конструювання» і відповідальної реалізації ним конкретної професійної позиції. Як зазначав у свій час Б. Г. Ананьєв, кожна фаза професійної діяльності (підготовка, старт, кульмінація, фініш) характеризується, насамперед, структурними змінами суб'єкта діяльності, які зумовлюють новий рівень цілісності особистості [2].

Спрямованість професії психолога щодо надання психологічної допомоги іншому, висуває особливі вимоги до професійної та особистісної підготовки майбутнього фахівця у системі вищої школи, адже від загального особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності залежать результати його професійних впливів на людину. Діяльність психолога «вимагає» від свого суб'єкта цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння культурою самоаналізу і особистісної рефлексії, усвідомлення своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співвіднесення з якими практика психологічної допомоги не може бути ефективною. Тобто, основним інструментом роботи практичного психолога, окрім спеціальних методик, виступає його власна особистість.

Постійна рефлексія на зміст власної Я-концепції поряд із рефлексією на зміст узагальненої психологічної теорії та ставленням до своєї професії, характеризує позицію кваліфікованого компетентного психолога (Г. Абрамова, І. Андрійчук, А. Деркач, В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Чепелева, Є. Чорний та ін.). Остання, на нашу думку, є вираженням його прагнення представити світу власне Я через «ділове поле» психологічної діяльності, зафіксуватися в її результатах. Підґрунтям для цього виступає професійна компетентність психолога, в системі якої вагоме місце займає «аутопсихологічна компетентність» (Н. В. Кузьміна), «Я-компетентність» (Л. Петровська), предметом якої постає його власна діяльність і особистість.

З огляду на зазначене, ми вважаємо, що самоефективність, як характеристика самосвідомості зрілої особистості, що інтегрує в собі змістові, процесуальні та результативні аспекти розвитку її самосвідомості виступає важливим чинником професіоналізації практичного психолога. Усвідомлення ним здатності ефективно організовувати власну діяльність по розв'язанню конкретних професійних завдань, з одного боку, є

вивом його професійної рефлексії й ідентифікації, а з іншого – зумовлює характер професійного цілепокладання.

Концепція самоефективності, з позицій соціально-когнітивної теорії особистості, була запропонована А. Бандурою. Він визначав самоефективність, як усвідомлення здатності особистості вирішувати ускладнені завдання, чи знаходити вихід із складних ситуацій. Вона, на думку автора, взаємопов'язана із самопізнанням, самоповагою, самоконтролем та почуттям власної гідності і виступає визначальним механізмом актуалізації суб'єктних потенціалів особистості. Її розвиток визначається широтою репертуару поведінки особистості, досвідом її власних досягнень (на основі співвіднесення успіху і складності завдання), соціального моделювання і регулюється вікарним підкріпленням [3; 8; 20].

Ці ідеї у подальшому конкретизовані у працях Д. Берона, Р. Бірна, М. Єрусалема, Б. Зіннермана, Д. Майерса, Д. Террі, Р. Уолтера, Ш. Фолкмана, Р. Шварцера, М. Шеєра та ін., в яких ефективність характеризується як «віра у власну ефективність» (В. Ромек), «самооцінка здібностей» (Д. Майерс), «очікування ефективності» (Д. Бірн).

Не виходячи за межі основних положень соціально-когнітивної психології, дослідники все ж по-різному тлумачать природу самоефективності особистості. Можна виділити два основних підходи до її розгляду. Перший полягає в тому, що самоефективність розглядається як змінна, яка знаходиться в реципрокній залежності від актуальної ситуації і попередньої історії розвитку індивіда, і не є статичною, стабільною характеристикою. Як наголошує Д. Бірн, оцінка ефективності власного Я знаходиться у постійному розвитку, і не може бути фіксованою та незмінною [20]. Мається на увазі, що рівень самоефективності змінюється при зміні параметрів ситуативних чинників. Тобто, почуття ефективності Я може деформуватися під впливом зовнішньої інформації, внаслідок оцінки її індивідом, відповідно до власних символів та особливостей інтерпретації інформації з різних джерел. Результатом цього

процесу, в залежності від досягнутого успіху чи невдачі, виступає зміна рівня самоефективності особистості.

Другий підхід до розгляду самоефективності стосується її результативних, більш статичних характеристик. За Д. Майерсом, самоефективність – це почуття власної ефективності та компетентності людини, де компетентність визначається реальними результатами її активності [14]. Схожу точку зору висловив М. Єрусалем, який визначає самоефективність особистості як її прагнення до реальної та незмінної особистої компетентності, з метою ефективного подолання мінливості й стресовості обставин. На його думку, здатність контролювати людиною зовнішні фактори впливу на власне життя, як наслідок розвиненої самоефективності, виступає результатом її реальної компетентності [25]. Згідно з такою позицією, самоефективність набуває ознак більш статичного утворення, що регулює поведінку і діяльність особистості.

Об'єднуючою ідеєю дослідників є визнання головним джерелом розвитку самоефективності особистості, її власного «досвіду успіху». Він є основою стійкого переконання людини в особистісній ефективності, а успішність самостійних дій, відповідно, підвищує самоефективність, пропорційно до їх складності. Тобто досягнення особистості та затрачені на них зусилля, більшою мірою зумовлюють розвиток почуття власної ефективності, чим самонавіювання чи позитивна оцінка її діяльності оточенням.

Досвід неуспіху впливає негативним чином на розвиток самоефективності найбільше тоді, коли людина усвідомлює, що невдало реалізувала свою найкращу спробу. Тобто за умови однакової складності певного життєвого завдання, в ситуації неуспіху, рівень самоефективності особистості буде істотно знижуватись, якщо для вирішення проблеми людиною були затрачені значні моральні, особистісні та матеріальні ресурси. І, навпаки, за умови пасивної особистісної позиції, неуспіх не матиме істотного впливу на розвиток самоефективності.

Отже, у зарубіжних дослідженнях самоефективність розглядається, переважно, як певне уявлення чи припущення людини про власну ефективність, яке діє як когнітивний механізм саморегуляції її поведінки та діяльності. Таке трактування не охоплює всієї сутності означеного феномену і, певною мірою, спрощує розуміння як самої самоефективності, так і її місця в системі самосвідомості.

Родовим по відношенню до феномену самоефективності у працях вітчизняних психологів виступає самовизначення особистості як процес і результат складної взаємодії процесів соціалізації і індивідуалізації, який інтенсифікується і набуває особливого психологічного змісту в юності. Адже саме в цей період актуалізується завдання визначення особистістю стратегії свого подальшого життєздійснення, зокрема в умовах майбутньої професійної діяльності.

Самоефективність осмислюється вітчизняними психологами у контексті дослідження самосвідомості особистості (М. Й. Боришевський, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова); розвитку «Я-концепції» (І. С. Кон, А. Г. Спіркін та ін.); феноменів самоставлення та самоповаги (Р. С. Пантелєєв, Н. І. Сарджвеладзе, В. В. Столін та ін.); особистісної зрілості та компетентності (Є. Н. Богданова, З. Н. Борисова, А. А. Деркач, К. А. Клімова, В. Ф. Моргун, К. М. Муздибасєв, К. В. Сєдих та ін.).

У рамках акмеологічного підходу увага дослідників фокусується на вивченні прикладних аспектів формування самоефективності, в напрямку вияву можливостей оптимізації управління в системі державного адміністрування (В. Г. Зазикін, Р. Л. Кричевський, Г. С. Михайлов та ін.); дослідження суб'єктивних умов та чинників розвитку особистості фахівця (К. О. Абульханова, В. Г. Михайловський, А. С. Огнєв); забезпечення акмеологічного середовища розвитку професіонала (О. О. Бодальов, А. А. Деркач, А. К. Маркова, І. О. Соловйов та ін.) тощо.

У цих роботах означені основні характеристики самоефективності, особливості її функціонування, розкриті

зв'язки з іншими утвореннями особистості. Проте потребує уточнення співвідношення самоефективності особистості та її самоставлення, більш чітко визначення її складових, а також з'ясування чинників її розвитку у процесі професійного навчання майбутніх фахівців.

Найбільш узагальнено самоефективність розглядається як суб'єктна властивість особистості, яка регулює її активність у напрямку успішного розв'язання різноманітних життєвих завдань. У вітчизняній психології дослідження, пов'язані із самоефективністю, проводяться у рамках суб'єктного підходу до вивчення особистості, в контексті проблеми її свободи і самодетермінації (К. О. Абульханова, А. В. Брушлинський, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, І. Г. Тітов та ін.).

Як зазначає Д. О. Леонтьєв, свобода – це можливість ініціації, зміни чи припинення суб'єктом своєї діяльності в будь-якій точці її протікання, а також відмови від неї. Свобода формується в онтогенезі, в процесі набуття особистістю внутрішнього права на активність. Інтеграція свободи (форми активності) і відповідальності (форми регуляції) становить сутність механізму самодетермінації зрілої особистості [12]. Поняття самодетермінації використовується як пояснювальне на власне психологічному рівні розгляду «механізмів» свободи, а ступінь останньої проявляється в особливостях особистісних виборів людини.

Основою людської свободи, згідно теорії реципрокного детермінізму, є вплив на себе, який можливий завдяки подвійній природі *Я* (одночасно як об'єкта і суб'єкта). Він причинно впливає на поведінку поряд із зовнішніми факторами. Одним із суттєвих проявів суб'єктної детермінації є здатність людини діяти всупереч зовнішньому оточенню, а в ситуаціях примусу – чинити йому опір [12]. Тобто, вихідним визнається можливість людини самостійно організувати власну поведінку, а самоефективність розглядається як своєрідний мотиваційний механізм, що регулює більшість сфер життєдіяльності, хоча його зміст є специфічно різним у кожній конкретній сфері.

Дискусійним залишається питання щодо місця самоефективності в системі самосвідомості. Деякі дослідники (І. Галецька, Ж. М. Маценко, В. Ромек та ін.) розглядають самоефективність як специфічну форму прояву самосвідомості і показник особистісної зрілості. Як стійка характеристика самосвідомості зрілої особистості вона проявляється у динаміці розвитку самооцінки, самоствавлення, самоповаги та призводить до реальної компетентності, реалізованої практично [7; 23].

Самоефективність розглядається і як механізм функціонування «Я-концепції» особистості, поряд із самоповагою та самоконтролем. До структури «Я-концепції» автори (Р. Берон, Д. Бірн, І. С. Кон, Н. І. Сарджвеладзе та ін.) відносять «Я-образи», суб'єктивне відображення та особистісні оцінки. В кожній соціальній ситуації «центр Я» особистості «зв'язується», в основному, з одним із стійких «Я-образів», активізує його і використовує в якості регулятора рольової поведінки [20]. Одним із механізмів зв'язку між центром Я і «Я-образом», поряд із самоповагою та самоконтролем, виступає самоефективність, забезпечуючи становлення позитивної «Я-концепції, її адекватне функціонування [10]. При такому підході самоефективність, розглядається як специфічний адаптивний механізм, що діє в кожній конкретній ситуації. Проте, на нашу думку, таке тлумачення самоефективності не дає вичерпного уявлення про її функції.

Продуктивною, на наш погляд, є спроба розглядати самоефективність як системну суб'єктну характеристику, що поєднує почуття власної ефективності та компетентності, які базуються на самоповазі, самоствавленні та почутті власної гідності, та реальну компетентність – здатність і уміння особистості вирішувати різні життєві проблеми [4]. Це дозволяє характеризувати самоефективність як динамічну характеристику особистості, яка включає інтегровану самооцінку її власних здібностей, базується на взаємозв'язку змістовно-процесуальних аспектів самосвідомості, самоповаги та почуття власної гідності і на високому рівні свого розвитку має вияв у реальній компетентності. Отже, процесуальна природа самоефективності

обумовлюється динамічністю змістовно-процесуальних характеристик самосвідомості особистості, а також особливостями прояву рівня розвитку почуття власної ефективності та компетентності, як показника та складової особистісної зрілості.

На нашу думку, найкраще динамічність самоефективності проявляється у її взаємопов'язаності із особистісною зрілістю. Ми припускаємо, що самоефективність виступає одночасно її показником та складовою. Становлення особистісної зрілості у психологічних роботах [15; 16] розглядається як якісний стан, що характеризується узгодженістю когнітивної, емоційно-ціннісної та мотиваційно-вольової сфер, що забезпечує реалізацією сутнісного потенціалу особистості. Необхідними атрибутами такого становлення виступають прагнення до самоактуалізації, наявність соціального інтересу, креативність, самоефективність, конгруентність [4].

Риси, які виступають індикаторами особистісної зрілості, об'єднуються як «сумірні риси» (М. Й. Боришевський), як «співвіднесеність складових системи щодо рівня їх сформованості, розвиненості, чи зрілості» [5]. Ми вважаємо, що самоефективність особистості можна опосередковано зарахувати до «сумірних рис», як таких, що характеризують особливості зрілості людини – «акме» її особистості, виявляються в ній акордно, взаємоактивізують одна одну [5; 18].

Дослідники самоефективності визнають її зв'язок з фізіологічними, психологічними та емоційними станами особистості. Так І. Галецька наголошує на більшій ефективності поведінки та діяльності особистості в стані адекватного емоційного напруження. Мова йде про те, що оцінюючи власні поведінкові можливості в конкретній ситуації, особистість орієнтується на свій емоційний та фізіологічний стан. Результати досліджень доводять, що підвищення рівня самоефективності можливе шляхом зниження гострих фізіологічних реакцій чи зміни способів інтерпретації індивідом своїх фізіологічних станів [7].

Функціональний аналіз самоефективності у низці психологічних досліджень [3; 4; 7; 17] дозволяє говорити про такі основні аспекти її вияву: когнітивний, мотиваційний, емоційний і селективний. Так, на думку Н. І. Пов'якель, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, що відбуваються, та їх наслідками потребує ефективності і узгодженості когнітивних процесів обробки різномірної інформації. Переконавання суб'єкта у власній ефективності впливають на процес його цілепокладання та формування стратегій поведінки. Це говорить на користь того, що самоефективна особистість керується позитивними орієнтирами у процесі організації власної поведінки, завдяки побудові мисленнєвого плану досягнення успіху та рефлексивного аналізу варіантів успішних дій та можливих рішень [13].

Самоефективність відіграє провідну роль і у саморегуляції мотивації. Р. Лент наголошує, що особистість формує уявлення стосовно того, що може зробити, оцінює вірогідну ефективність можливих дій, ставить перед собою цілі і планує способи досягнення майбутніх значимих наслідків. Високий рівень усвідомлення власної ефективності, пов'язаний з очікуванням успіху, приводить до позитивних результатів діяльності і виступає детермінантою самоповаги особистості. Тобто, у складних ситуаціях самоефективність виступає своєрідним чинником підвищення чи зниження мотивації до активної діяльності.

Самоефективність відіграє центральну роль у саморегуляції афективних станів. Як зазначає М. Єрусалем, цей процес здійснюється в кілька етапів. По-перше, самоефективність переключає увагу із сфери можливої невдачі у сферу пошуку правильного варіанту рішення, впливає на інтерпретацію та когнітивну репрезентацію потенційно аверсивних життєвих подій. По-друге, вона забезпечує самоконтроль над тривожними думками, і сприяє реалізації стратегій поведінки, які перетворюють несприятливі умови існування особистості в більш благополучні [25]. Низький рівень самоефективності в афективній сфері проявляється у

хвилюванні, виникненні почуття безпорадності, депресії. Цей процес супроводжується, як правило, низькою самооцінкою і рівнем домагань та загальним песимізмом.

Регуляція діяльності завдяки функціонуванню селективних процесів, має вияв у особливостях адаптації особистості. Як встановлено в дослідженнях, високий рівень самоефективності сприяє вибору більш складних видів діяльності, постановці та досягненню актуальних цілей. Почуття впевненості у власній компетентності і здатності контролювати ситуацію сприяє мобілізації зусиль, необхідних для успішного вирішення ситуації ризику. Таким чином, розширення чи звуження можливості вибору діяльності безпосередньо залежить від оцінки індивідом власної ефективності. Вона зумовлює пошук чи уникнення ситуацій певного типу, вибір поведінкових альтернатив, тип, частоту і тривалість спроб оволодіння складною ситуацією.

Як критерії рівня сформованості самоефективності дослідники виділяють її величину, узагальненість та силу [23]. Показник величини описує, наскільки широким є діапазон завдань людини, які вона ставить у рамках однієї сфери. Узагальненість вказує на її поширеність щодо різних сфер життя. Сила самоефективності визначає кількість докладених особистістю зусиль з метою досягнення бажаного результату.

Почуття власної ефективності має безпосередній вплив на процес підготовки та реалізації діяльності. Як зазначає О. Н. Молчанова, очікування ефективності корелюють на високому рівні значимості з реальною поведінкою [17]. Тобто, індивід, переважно, демонструє ту поведінку, яку сам від себе очікує. Самоефективність безпосередньо пов'язана із здатністю до самоконтролю. Скептичне відношення особистості до здатності здійснювати адекватний контроль над власною діяльністю та поведінкою спонукає її відмову від вирішення завдання, яке вимагає затрати певних зусиль.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що самоефективність інтегрує в собі змістовно-процесуальні (самоставлення, самоповага, самоінтерес, емоційно-ціннісне

ставлення, ціннісне самовизначення) та результативні (реальна компетентність у поведінковій та діяльній сферах) аспекти розвитку самосвідомості і виступає в якості важливого показника зрілості особистості. Вона виконує функцію мотиваційно-сислової регуляції діяльності, цілепокладання та виступає адаптивним механізмом у конкретній соціальній ситуації. В якості показника особистісної зрілості, самоефективність визначає тенденцію особистості до саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.

Психологічними умовами її розвитку в умовах професійного навчання виступають високий рівень оволодіння студентами провідною діяльністю, узгоджений характер «образу Я» та «Я в професії» та ціннісне самовизначення, стійка мотивація досягнення успіху та особливості когнітивних орієнтацій студентів.

Студентський період життя припадає на період пізньої юності чи ранньої дорослості. Центральним новоутворенням юнацького віку є особистісне самовизначення, що передбачає відносну стабільність елементів самосвідомості та «Я-концепції», орієнтацію молодих людей на внутрішні стандарти [14], становлення внутрішньої шкали цінностей, самоповаги, потреби у самоконтролі та саморегуляції. Мова йде як про змістовні (до якого відносять ціннісне самовизначення), так і про процесуальні (що стосується динаміки самооцінки, самоповаги, самоінтересу) особливості розвитку самоефективності в юності [7; 17]. Ці аспекти ніби відображають початок становлення особистісної зрілості, результатом якої є «довіра до світу», ініціативність, самостійність та компетентність.

Ступінь усвідомлення власної ефективності студентів зумовлюється, перш за все, особливостями розвитку їх самосвідомості, набутим раніше досвідом успіху. Він певною мірою пов'язаний із рівнем оволодіння провідною діяльністю, якою виступає навчально-професійна діяльність. Результативність її освоєння проявляється в навчальній успішності студентів, як одному із об'єктивних показників

процесу становлення їх професійної компетентності. Це пояснюється тим, що усвідомлення власної спроможності діяти ефективно, сприяє підвищенню діяльної ініціативності студентів, і спонукає їх до повторення успішно продемонстрованих раніше паттернів поведінки. Якщо ж потреба в досягненні не знаходить задоволення у провідній для студента навчально-професійній діяльності, то вона зміщується на інші сфери життя, і може зумовлювати зниження рівня самоефективності.

На нашу думку, високий рівень самоефективності студентів може свідчити про їх адекватну самооцінку, значний інтерес до себе, несуперечливу позитивну «Я-концепцію».

Ми припускаємо, що у студентів із різним рівнем сформованості самоефективності існують певні відмінності в структурі їх ціннісних орієнтацій, системі самоставлення, мотивації досягнень, суб'єктивного контролю та результативності освоєння провідної діяльності. З метою перевірки цього припущення, ми провели емпіричне дослідження на базі ПНПУ імені В. Г. Короленка. Дослідженням були охоплені студенти – майбутні психологи II та IV курсів психолого-педагогічного факультету (всього 103 особи).

Ми використали комплексну методику, яка складалася з наступного: шкала загальної самоефективності (за М. Єрусалемом та Р. Шварцером, у модифікації В. Ромека); методика «Мотивація успіху та уникнення невдачі» (за А. О. Реаном); тест-опитувальник самоставлення (за В. В. Століним та С. Р. Пантелєєвим); методика «Когнітивна орієнтація» (за Дж. Роттером, у модифікації Є. П. Єлісеєва) та опитувальник цінностей (за Ш. Шварцом, у описі І. В. Карандашева).

Аналіз і узагальнення емпіричних даних здійснювався по виділених групах (група А – студенти з високим рівнем самоефективності, група Б – з низьким). У виділених групах виявлені певні особливості розвитку самоефективності студентів у процесі їх навчання. Так, якщо на II курсі мають високий рівень самоефективності 52 % студентів, то на IV курсі

він зростає до 60%. Порівняння середніх оцінок самоефективності другокурсників (26,0) та студентів IV курсу (29,5) засвідчує їх статистично значимі відмінності ($t = 2.9$; $p < 0,05$). Це дозволяє говорити про позитивну динаміку розвитку самоефективності студентів у процесі оволодіння ними професійною діяльністю. Отримані результати дозволяють зробити припущення, що оптимізація розвитку самоефективності більшою мірою відбувається за умови адекватного особистісного та професійного самовизначення.

Порівняльний аналіз мотивації досягнень та рівня успішності студентів з різною самоефективністю дозволяє говорити про їх істотні відмінності (табл. 1.)

Таблиця 1

Особливості мотивації досягнення, когнітивних орієнтацій та рівня успішності студентів в залежності від їх самоефективності (у %)

| Мотивація | Група А | | | | | | Група Б | | | | | |
|----------------|-------------------|-------|---------------|-------|-------------------|-------|-------------------|-------|---------------|-------|-------------------|-------|
| | Досягнення успіху | | Полюс невизн. | | Уникнення невдачі | | Досягнення успіху | | Полюс невизн. | | Уникнення невдачі | |
| | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. |
| | 82 | 85 | 12 | - | 6 | 15 | 65 | 12,5 | 19 | 25 | 16 | 62,5 |
| Успішність | Високий р. | | Середній р. | | Низький р. | | Високий р. | | Середній р. | | Низький р. | |
| | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. |
| | 20 | 40 | 48 | 45 | 32 | 15 | 19 | 37,5 | 27 | 25 | 54 | 37,5 |
| Локус контролю | Інтернальний | | Екстернальний | | Інтернальний | | Екстернальний | | Інтернальний | | Екстернальний | |
| | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. | II к. | VI к. |
| | 64 | 60 | 36 | 40 | 12 | - | 88 | 100 | | | | |

Наведені дані засвідчують більшу поляризацію мотиваційних домагань у студентів із високими показниками самоефективності. Серед них, у цілому по вибірці, 83,5 % зорієнтовані на успіх і лише 6,5 % мають невизначений мотиваційний полюс. При цьому більш виражена орієнтація на успіх зафіксована у студентів старших курсів. Ці дані говорять на користь того, що високий рівень усвідомлення власної ефективності супроводжується потребою досягати успіху, схильністю студентів до переживання гордості та задоволення при досягненні результатів. Серед студентів, які характеризуються низькою самоефективністю, мотиваційною невизначеністю і установкою на уникнення неприємностей мають 61 % студентів. Порівняння даних цієї групи (групи Б) по курсах засвідчує різке збільшення на IV курсі студентів, схильних до уникаючої стратегії поведінки. Так, якщо серед другокурсників відсоток таких студентів складає 16, то на четвертому курсі – 62,5 %. Можна припустити, що студенти з слабким відчуттям власної ефективності мають більші суб'єктивні труднощі в оволодінні професійною діяльністю, які у процесі їх навчання не зникають, а, навпаки, збільшуються. Це може пояснюватися, з одного боку, об'єктивним ускладненням навчально-професійних завдань, що постають перед студентами і вимагають високого рівня самоорганізації їх діяльності, а з іншого – несформованою суб'єктивною позицією до їх прийняття і продуктивного вирішення.

Аналіз показників успішності студентів у виділених групах дозволяє говорити про схожий характер розподілу даних на II-му та IV-му курсах. Він виявляється у зростанні результативності навчальної діяльності четвертокурсників, порівняно із студентами другого курсу. Проте позитивна динаміка успішності більш виражена у самоефективних студентів, зорієнтованих на успіх. Тобто, усвідомлення власної здатності діяти успішно часто супроводжується кращою результативністю навчальної діяльності студентів.

Значимі відмінності виявлені нами і при аналізі генералізованих очікувань студентів у порівнюваних групах.

Емпіричні дані свідчать на користь того, що самоефективність більш розвинена у студентів, які зорієнтовані на внутрішні особистісні стандарти та схильні брати на себе відповідальність за власне життя, тобто зорієнтовані, переважно, на самопідкріплення. Студенти з низьким рівнем самосприйняття ефективності власного *Я* мають домінуючу екстернальну орієнтацію, показники якої зростають від 88 % на II-му курсі до 100 % на IV-му курсі. У групі студентів із високим рівнем самоефективності значимо переважає суб'єктна орієнтація студентів обох курсів, хоча до IV-го курсу вона дещо знижується. Це може пояснюватися за рахунок індивідуально-психологічної своєрідності цієї диспозиційної характеристики особистості, яка має відносно сталий характер. Проте, виявлені відмінності все ж дозволяють впевнено говорити про змістовну єдність цих когнітивних орієнтацій студентів і їх самоефективності.

Розглядаючи самоефективність як позаситуаційну характеристику особистості, яка виступає визначальним психологічним механізмом її самореалізації, ми вважали за необхідне з'ясування особливостей розвитку ціннісно-смилових установок студентів у процесі навчання (табл. 2). Відповідно до концепції Ш. Шварца, в основі відмінностей між цінностями лежить тип мотиваційних цілей, які вони виражають. Цінності особистості, на його думку, існують на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів та на рівні індивідуальних пріоритетів. Перший рівень більш стабільний і відображає уявлення людини про те, як потрібно поводитися, визначаючи тим самим її життєві принципи поведінки. Другий рівень більш залежний від зовнішнього оточення і співвідноситься з конкретними вчинками людини [23].

Розподіл даних дозволяє говорити про більшу схожість цінностей студентів обох курсів на рівні життєвих принципів, ніж на рівні конкретних вчинків.

Практично для всіх студентів бажаними є цінності доброти, самостійності та досягнення, з яких практично реалізуються лише самостійність та доброта. У системі

зреалізованого для студентів II курсу найбільшу значимість мають цінності стимуляції, а у студентів IV курсу – гедонізму. Так, домінуючими цінностями в групі А є доброта, самостійність та безпека. Причому ці цінності є як бажаними, так і зреалізованими однаковою мірою. За своїми динамічними відношеннями вони є доповнюючими.

Таблиця 2

**Особливості структури ціннісних орієнтацій
майбутніх психологів**

| Цінності Рівні вияву | | Конформність | Традиція | Доброта | Універсалізм | Самостійність | Стимуляція | Гедонізм | Досягнення | Влада | Безпека |
|----------------------------|-------|--------------|----------|---------|--------------|---------------|------------|----------|------------|-------|---------|
| | | ідеали | М | 4,1 | 3,4 | 4,7 | 4,0 | 4,6 | 3,5 | 3,6 | 4,7 |
| | Ранги | 5 | 10 | 1 | 6 | 3 | 9 | 8 | 2 | 7 | 4 |
| пріоритети | М | 2 | 1,4 | 2,4 | 2,1 | 2,5 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,5 | 1,9 |
| | Ранги | 7 | 10 | 2 | 6 | 1 | 4 | 3 | 5 | 9 | 8 |

Високий рівень самоефективності супроводжується, відповідно, цінностями інтернальності, прагненням самостійності, потребою у гармонійних відносинах з оточенням. В групі з низькою самоефективністю поряд з цінностями доброти домінують універсалізм та досягнення (як на рівні ідеалів, так і пріоритетів). Цінності безпеки хоча виступають досить значимими в системі бажаного цих студентів, проте практично майже не реалізовані. За динамічним відношенням означені типи цінностей є конкуруючими, тобто зумовлювана ними

діяльність носить суперечливий характер. Відповідно, низький рівень усвідомлення власної ефективності на рівні ціннісної структури співвідноситься із цінностями екстернальності, потребою у соціальному схваленні, терпимості, розумінні оточення, прагненні особистісного успіху у відповідності до соціальних стандартів.

Статистичний аналіз дозволяє говорити про вищий ступінь зв'язаності структур ціннісних орієнтацій у системах бажаного та реалізованого у студентів із високою самоефективністю ($r_s = 0.7$), порівняно із молодими людьми, що мають недостатній рівень її розвитку ($r_s = 0.52$). Це дає змогу зробити висновки про те, що люди з високою самоефективністю мають більш узгоджену, на рівнях ідеалів та пріоритетів, структуру цінностей, тобто цінності, які є бажаними, частіше співвідносяться із конкретними вчинками.

Ми вважаємо, що орієнтація на альтруїстичні цінності, самостійність мислення та свободи є типовими для студентів гуманітарного вузу. Вони сприяють кращій реалізації особистісного потенціалу студентів у сфері обраної ними професії. Загальне зростання середніх оцінок цінностей старшокурсників порівняно з результатами студентів другого курсу, може засвідчувати, що розвиток самоефективності особистості більшою мірою пов'язаний із становленням ціннісного самовизначення, що конкретизується в узгодженості ціннісних структур на рівні бажаного та реалізованого, ніж із власне структурою ціннісних орієнтацій.

У характеристиках самоставлення студентів II та IV курсів виявлені як кількісні, так і якісні відмінності. Отримані результати свідчать, що переважній більшості майбутніх психологів упродовж усього періоду професійної підготовки характерне стійке, позитивне ставлення до себе, що виявляється у ціннісному ставленні до власної діяльності та її результатів, високій оцінці власних здібностей, можливостей, поведінки.

Так загальний рівень ставлення студентів четвертого курсу до власного Я є дещо вищим, порівняно з другокурсниками. Для студентів обох курсів характерні схожі

тенденції до зниження рівня самозвинувачення, який поєднується із досить високим самоінтересом та самприйняттям.

Нами виявлені також особливості розвитку системи самоствалення низькосамоефективних студентів у процесі їх професійної підготовки (рис. 1)

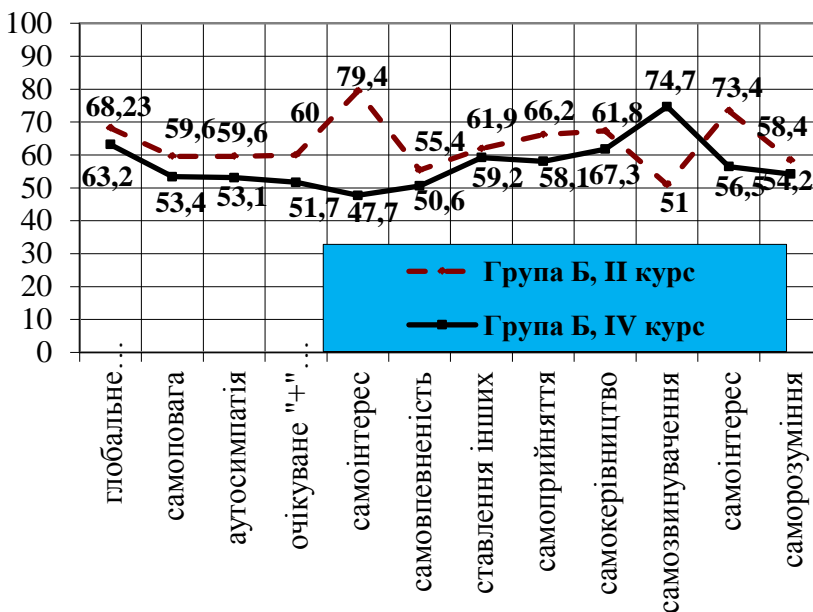


Рис. 1 Особливості системи самоствалення студентів із низьким рівнем самоефективності

У системі самоствалення студентів старших курсів значно посилюється схильність звинувачувати себе у власних невдачах, зростає внутрішня напруженість, тривожність, підвищується увага до внутрішніх переживань негативного характеру, що супроводжується зниженням рівня самовпевненості. Студенти з яскраво вираженим самозвинуваченням частіше відчувають суб'єктивні труднощі як у навчально-професійній діяльності, так і у процесі загального життєздійснення, що певною мірою

позначається на їх успішності та зумовлює зміну уявлення про себе як соціально-схвальну особистість.

Зростання рівня самозвинувачення майбутніх психологів при достатньо вираженій самоповазі та аутосимпатії (середні оцінки 72 і 86 відповідно) є індикатором конфліктного характеру їх самоствалення, що сигналізує про бар'єри у процесі самоадаптації. Ці дані говорять на користь того, що розвиток самоефективності відбувається одночасно з розвитком самоствалення, і може впливати на його зміни.

Отримані нами результати дослідження дозволяють зробити такі попередні висновки: самоефективність має істотний вплив на процес цілепокладання особистості та характер спрямованості її поведінки і діяльності. Виступаючи інтегративною характеристикою самосвідомості, вона відображає ставлення особистості до власних здібностей, діяльності чи її результатів. Змістовно самоефективність реалізується через ціннісне самовизначення особистості на основі усвідомлення власної ефективності, та реальної компетентності, реалізованої практично. Процесуально вона виявляється в динаміці розвитку самоствалення, самоповаги та самоінтересу. Результативна складова забезпечується об'єктивною ефективністю вирішення особистісно актуальних діяльнісних завдань. Розвиток самоефективності є безперервним процесом, який детермінується системою інтер- та інтрапсихологічних чинників на кожному етапі життєздійснення особистості. Він супроводжується становленням системи цінностей, яка узгоджено цілепокладається і реалізується дієво. Становлення самоефективності співвідноситься із розвитком мотивації досягнень та спрямованості когнітивних орієнтацій студентів і виявляється у їх навчальних досягненнях, зростанні мотивації до успішного оволодіння професійною діяльністю та впевненості у своїй придатності до її майбутньої реалізації. Забезпечення продуктивного розвитку самоефективності студентів можливе засобами психологічного тренінгу по формуванню їх ціннісного ставлення до різних аспектів майбутньої професійної діяльності, зокрема до самого себе як

суб'єкта майбутньої діяльності, що може стати предметом подальшого дослідження авторів.

Список використаних джерел

1. Абульханова К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта / К. А. Абульханова // Современная личность: Психологические исследования. – М. : ИП РАН, 2012. – С.17-35

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 336с.

3. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 319с.

4. Бондарчук О. І. Організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименко, Л. А. Ануфрієвої. – К. : Аксіома, 2015. – С. 57-69.

5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Еллада, 2012. – 608 с.

6. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А. В. Брушлинский. // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 18-33.

7. Галецька, І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації / І. Галецька // Вісник Львівського університету. Сер. «Філософські науки». – 2003. – Вип. 5. – С.433-442.

8. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности. К. Левин и А. Бандура ; под ред. А. Боричева, Н. Гришиной. – СПб. : Прайм- Еврознак. 2007. – С.7-53.

9. Гришук О. П. Оптимізація самоставлення особистості в умовах професійної діяльності / О. П. Гришук // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С.19-25.

10. Гулянова Н. А. О связи самопринятия и осознания Я-образа в ситуации неуспеха / Н. А. Гулянова // Вестник Московского Университета. Сер.14. Психология. – 2001. – №3. – С.68-75.

11. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб. : Речь, 2004 – 70с.

12. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №1 – С. 15-25.

13. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта / Г. В. Ложкин, Н. И. Пovyакель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.

14. Майерс Д. Социальная психология / Д.Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 688с.

15. Митина Л. М. Личное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологи. – 1997. – № 4. – С. 17-23.

16. Моргун В. Ф. Типи і періоди розвитку особистості в умовах інтеграції та диференціації (інтедиції) освіти / В.Ф. Моргун // Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості: колект. моногр. ; за ред. В.Ф. Моргуна, Л. В. Герасименко, Р. М. Білоус. – Кременчук : КрНУ імені Михайла Остроградського, 2016. – С. 178-204.

17. Молчанова О. Н. Самоэффективность в структуре Я-концепции / О. Н. Молчанова // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 14 ; под ред. Л. А. Коростылёвой. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2013. – С. 94-107.

18. Орлов А. В. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // А. В. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19.

19. Седых К. В. К вопросу о координации целостного поведения человека и его психической саморегуляции в контексте психотерапии / К. В. Седых // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. – Серія «Психологія». – 2014. – Випуск 49. – С. 133-144.

20. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэррон, Д. Бирн, Б. Джонсон. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

21. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К., 1996. – 295 с.

22. Тітов І. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / Іван Тітов, Ольга Кравченко, Людмила Москаленко ; за ред. І. Г. Тітова. – К. : ВЦ «Академія», 2015 – 152 с.

23. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. –1996. – № 7. – С. 46–56.

24. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: «Наука», 1977. – 143 с.

25. Jerusalem M., Schwarzer R. Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal process. Цит. [18.05.2008] Доступний з <http://liber.rsu.ru/Conf/Psyh_efficacy/Jerusalem,6html.

2.6. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання (Рева М. М.)

На сучасному етапі становлення України загострення суспільно-політичної та економічної кризи зумовлює кризу соціальну. Остання проявляється на рівні окремої особистості і часто призводить до переживання людиною почуття пригніченості, розгубленості, стресу чи депресивних станів. За таких умов формування у сучасної молоді свідомого й відповідального ставлення до свого життя, планування власного майбутнього, шляхів і засобів реалізації цих планів надзвичайно ускладнюється. Зазначена проблема є особливо актуальною й соціально значущою для студентства, яке має самовизначитись у професійному, сімейному, соціальному й інших вимірах життєдіяльності, тобто здійснити вибір свого подальшого життєвого шляху. Усе це обумовлює актуальність і соціальну значущість дослідження у молодого покоління життєвої перспективи, оскільки становлення саме цього психічного феномену значною мірою обумовлює здатність особистості до

свідомого й відповідального прогнозування, планування й проектування власного життєвого шляху.

Проблема життєвої перспективи у психологічній науці не є новою. Дослідження цього феномену здійснювались переважно в часовому (Б. Зейгарник, К. Левін, Л. Франк та інші) й ціннісно-смысловому (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха та інші) аспектах. Має місце невелика кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається з точки зору єдності і часового, і смыслового вимірів (Дж. Келлі, О. Кронік, Т. Титаренко та інші).

Багатогранні аспекти проблеми життєвого шляху особистості знайшли відображення у різних концептуальних моделях як зарубіжних (Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Г. Олпорт та інші), так і вітчизняних учених (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Роменець та інші). Дослідження Г. Андрєєвої, Л. Божович, Л. Виготського, І. Дубровіної, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, І. Кона, Б. Круглова, О. Леонтьєва, В. Мерліна, Ж. Піаже, О. Прихожан, Д. Фельдштейна та інших свідчать, що саме юність є періодом самовизначення, розвитку часової перспективи та розвитку рефлексії, що дає змогу особистості обмірковувати, структурувати та планувати свій подальший життєвий шлях.

Незважаючи на численні дослідження, досі не став предметом спеціального аналізу вплив розвитку власного «Я» на формування життєвих перспектив у юнацькому віці. І нині цей аспект лише фрагментарно представлений у дослідженнях означеного феномену, тому питання розвитку життєвої перспективи у студентському віці становить не лише теоретичний, але й практичний інтерес.

Мета дослідження – визначити життєві перспективи студентів-психологів та психологічні чинники їх формування у процесі професійного навчання.

Сучасні дослідження життєвої перспективи особистості сформувалися на основі вивчення проблеми психологічного часу та часової перспективи. Класичне дослідження останньої й уведення цього поняття в психологію належить К. Левіну.

Науковець розглядав часову перспективу як загальні погляди індивіда на власне психологічне майбутнє й минуле, що існує в цей час на реальному та різних ірреальних рівнях, і вважав, що людина з реалістичною та тривалою часовою перспективою демонструє структуроване та ініціативне планування свого майбутнього [4].

Як самостійний предмет дослідження у психологічну науку часова перспектива була введена Л. Франком, який указав на взаємозв'язок і взаємообумовлювання минулого, сучасного й майбутнього у свідомості й поведінці людини [11].

Аналізуючи життєву перспективу, варто відзначити, що в сучасній психології її розуміють як спосіб загального бачення особистістю свого майбутнього, як образ (ідеал) бажаного майбутнього, способи та плани його наближення. К. Абульханова-Славська, пов'язуючи це поняття з концепцією життєвого шляху особистості, визначає психологічну, особистісну й власне життєву перспективи як три різні явища [1].

В якості динамічного психічного утворення життєва перспектива є образом бажаного та усвідомленого майбутнього життя, поєднанням морально-світоглядного, ціннісно-цільового та діяльнісно-поведінкового самовизначення [9].

Отже, життєва перспектива – це картина майбутнього, що містить складний взаємозв'язок очікуваних подій, відтворює загальну спрямованість, спосіб усвідомленого, відносно структурованого освоєння особистістю свого близького та віддаленого майбутнього. Життєві перспективи мають передумовою способи професійного, сімейного й вікового самовизначення в житті, яке в свою чергу залежить від соціальної, психологічної та особистісної зрілості й активності особистості.

Усвідомлення та переживання особистістю життєвого шляху починається саме з ранньої юності, коли відбувається пошук принципових основ несуперечливої поведінки, виробляється «філософія життя» як прагнення до досягнення абсолютних цінностей, не завжди сумісних з цінностями

реального світу. Юність – надзвичайно складна, суперечлива стадія життєвого шляху, яка закладає ціннісний фундамент особистості. Найяскравіше суперечності та труднощі соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці проявляються у формуванні життєвої перспективи [2; 6].

Дослідження проблем здійснення життєвих виборів, вчинків, самовизначення у віковому аспекті має високу актуальність та соціальну значущість на етапі юнацького віку. Стрімка зміна соціальної ситуації розвитку, набуття суспільного статусу дорослої людини, формування низки особистісних новоутворень, необхідність самостійного планування й проектування власного майбутнього зумовлюють і активізацію становлення життєвої перспективи. Тому у дослідженнях сучасних психологів підкреслюється думка про те, що сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості є саме юнацький вік [1-3; 6; 8].

Водночас проблема розвитку цього феномену в юнацькому віці вивчена недостатньо. У роботах сучасних психологів виявлено як позитивні, так і негативні особливості становлення життєвої перспективи юнаків. Усе це обумовлює високу актуальність і соціальну значущість подальшого дослідження проблеми життєвої перспективи в юнацькому віці.

У цьому контексті великий інтерес становить проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи студентів, зокрема й майбутніх психологів. Зважаючи на системну природу досліджуваного феномену, ми вважаємо за необхідне використання комплексної програми, до складу якої увійшли методика «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) (адаптація Д. Леонтьєва) [5] та «Методика дослідження життєвих перспектив» (Ю. Швалб) [10].

Дослідження проводилось на психолого-педагогічному факультеті Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й охоплювало 50 студентів IV курсу, які навчаються за напрямом підготовки «Психологія». У ролі контрольної групи виступили 50 студентів I-III курсів цього ж напрямку підготовки.

Результати дослідження особливостей смисло-життєвих орієнтацій майбутніх психологів за допомогою методики «Смисло-життєві орієнтації» (СЖО) (адаптація Д. Леонтьєва) подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз особливостей смисло-життєвих орієнтацій майбутніх психологів (n=50, M)

| Субшкали | M |
|---|-------|
| Цілі в житті | 30,06 |
| Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя | 29,06 |
| Результативність життя, або задоволеність самореалізацією | 24,09 |
| Локус контролю – Я | 20,69 |
| Локус контролю – життя | 28,43 |
| Осмиленість життя | 99,20 |

Як видно з аналізу таблиці 1, за шкалою «Цілі в житті» показники досліджуваних знаходяться у межах норми (M = 30,06), тому можемо говорити про цілеспрямованість студентів, розуміння їх особистої відповідальності за реалізацію життєвих планів. Як правило, їх наміри мають реальну опору і підкріплюються активною життєвою позицією. За шкалою «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя» показники опитаних студентів знаходяться у межах норми (M = 29,06), тому можна зробити припущення, що досліджувані сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

За шкалою «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» показники студентів також знаходяться у межах норми (M = 24,09), тобто вони, швидше за все, відчують пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену частину свого життєвого шляху. За шкалою «Локус контролю – Я» показники досліджуваних студентів знаходяться у межах норми (M = 20,69). Це дає змогу характеризувати їх як

сильних особистостей, які мають достатню свободу вибору, щоб побудувати власне життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс.

За шкалою «Локус контролю – життя» показники досліджуваних знаходяться більшою мірою у межах норми ($M = 28,43$), тобто можемо говорити, що майбутні психологи переконані в тому, що вони самі можуть контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Середні показники осмисленості життя студентів знаходяться на достатньо високому рівні ($M = 99,2$), що дає змогу припускати наявність високого ступеня осмисленості життя досліджуваними. Також можемо говорити про те, що вчинки та дії, які вони здійснюють, зазвичай підпорядковуються загальній логіці їх життя, підкорюються властивим їм смислам та смисловим настановам.

Доцільно більш детально проаналізувати показники осмисленості життя майбутніх психологів, оскільки вони мають виключне значення для формування їх життєвої перспективи. Результати здійсненого аналізу представлені на рис. 1.

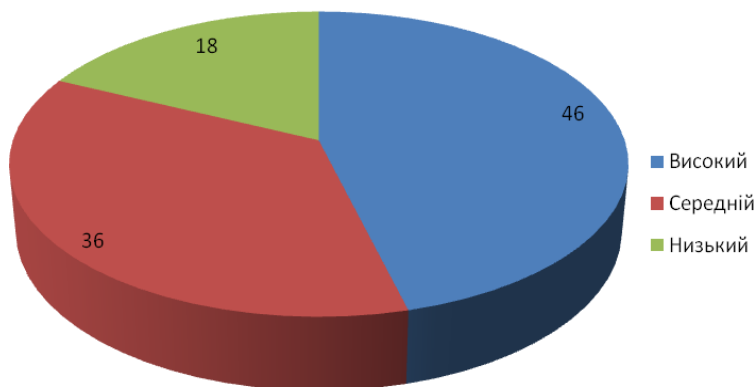


Рис. 1. Показники осмисленості життя студентів-психологів (у %)

Як свідчать дані діаграми, 46 % досліджуваних характеризуються вираженою осмисленістю життя, а вчинки та дії, які вони здійснюють, підпорядковані загальній логіці, підкорюються властивим їм смислам та смисловим настановам. Також 36 % досліджуваних студентів мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої смислові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на противагу властивим їм життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій.

Переважно це відбувається в ситуаціях, коли студенти підпадають під вплив друзів, думка яких є надзвичайно важливою для них. Окрім цього, 18 % майбутніх психологів характеризуються вираженням низьким рівнем осмисленості життя. Вони не мають провідних смислових настанов, які регулюють їх професійне становлення, а вчинки та професійні вибори таких студентів часто мають ситуативний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці.

Отже, ми можемо говорити про те, що опитані студенти-психологи здебільшого мають визначені цілі у майбутньому, осмислену життєву перспективу та інтерес до життя. Також їм притаманні задоволеність життям, уявлення про себе як про активних і сильних особистостей, що самостійно приймають рішення і контролюють своє життя.

Наступним етапом роботи було визначення особливостей життєвих перспектив студентів, що здійснювалося нами за допомогою однойменної методики (Ю. Швалб). Результати дослідження подані у таблиці 2.

Як свідчить аналіз таблиці 2, найбільш значущою сферою життя на сьогоднішній день майбутні психологи визначають матеріальну ($M = 6,5$) та сферу дозвілля ($M = 6,2$). Дещо менш значущими є сфери роботи та кар'єри ($M = 5,2$), сімейна ($M = 4,8$) та сфера особистісної самореалізації ($M = 4,2$). Найменш значущими виступають здоров'я ($M = 3,5$) та суспільна сфера ($M = 2,6$).

На момент закінчення навчального закладу картина змінюється незначним чином: найбільш значущою сферою

життя майбутні психологи визначають матеріальну ($M = 6,9$) та сферу роботи та кар'єри ($M = 6,1$). Дещо менш значущими є сфери дозвілля ($M = 5,6$), особистісної самореалізації ($M = 5,6$) та сімейна ($M = 5,1$). Найменш значущими залишаються здоров'я ($M = 3,6$) та суспільна сфера ($M = 2,2$).

Таблиця 2

Аналіз особливостей життєвих перспектив майбутніх психологів ($n=50, M$)

| Період Життєві сфери | На сьогоднішній день | На момент закінчення навчального закладу | Через 5 років після закінчення навчального закладу | Через 5-10 років після закінчення навчального закладу | Загалом за сферою |
|----------------------------|----------------------|--|--|---|-------------------|
| Матеріальна | 6,5 | 6,9 | 6,4 | 6,4 | 6,6 |
| Сімейна | 4,8 | 5,1 | 6,6 | 6,7 | 5,8 |
| Особистісна самореалізація | 4,2 | 5,6 | 5,2 | 5,1 | 5,0 |
| Робота, кар'єра | 5,2 | 6,1 | 5,1 | 5,2 | 5,4 |
| Дозвілля | 6,2 | 5,6 | 4,6 | 3,5 | 4,9 |
| Суспільна | 2,6 | 2,2 | 2,7 | 2,9 | 2,6 |
| Здоров'я | 3,5 | 3,6 | 4,1 | 5,9 | 4,3 |

Через 5 років після закінчення навчального закладу спостерігаються уже більші відмінності у порівнянні з теперішніми показниками: провідною стає сімейна сфера ($M = 6,6$), хоча матеріальна все ще продовжує грати важливу роль ($M = 6,4$). Дещо менш важливими в перспективі стають сфера особистісної самореалізації ($M = 5,2$) та робота, кар'єра ($M = 5,1$). Дозвілля стає відігравати уже порівняно меншу роль ($M = 4,6$), у той час як сфера здоров'я починає відігравати більшу ($M = 4,1$). Найменш значущою в цей період залишається суспільна сфера ($M = 2,7$).

У перспективі 5-10 років після закінчення навчального закладу у порівнянні з попереднім проаналізованим періодом показники варіюються незначним чином. Так, провідною залишається сімейна сфера ($M = 6,7$), продовжує грати важливу роль і матеріальна ($M = 6,4$). Важливішої ролі набуває сфера здоров'я ($M = 5,9$). Практично незмінними є показники важливості сфери особистісної самореалізації ($M = 5,1$) та роботи, кар'єри ($M = 5,2$). Дозвілля стає відігравати значно меншу роль ($M = 3,5$), у той час як суспільна сфера починає грати дещо більшу ($M = 2,9$).

Отже, за результатами аналізу життєвих перспектив студентів можна зробити узагальнення, що стабільно важливу роль юнаки та дівчата віддають матеріальному забезпеченню та достатку в житті. У перспективі зростає важливість сімейної сфери. Швидше за все, це пов'язано з розумінням сім'ї як невід'ємної складової щасливого та успішного життя людини. Також у життєвій перспективі майбутні психологи поступово більше значення віддають сфері здоров'я. Це можна пояснити тим, що на даний момент вони не відчують серйозних проблем у цій сфері, тому не цілком усвідомлюють її важливість. Значний спад спостерігається у визначенні важливості дозвілля. Швидше за все, це можна співвіднести зі зростанням ролі сімейної сфери та сфери здоров'я – очевидно, юнаки та дівчата розуміють, що згодом у їх житті відбудеться саме така зміна.

Незначні варіації спостерігаються у визначенні ролі особистісної самореалізації, роботи та кар'єри. Стабільно низькими є показники ролі суспільної сфери у життєвій перспективі. Можемо припустити, що юнаки та дівчата ще цілком не усвідомили для себе поняття та цінності, що співвідносяться із цими сферами життя, тому їм складно визначити їх місце у подальшому житті – набуватимуть вони більшого чи меншого значення протягом певного періоду, наскільки ці сфери вплинуть на всі інші сфери життя тощо. Отже, визначення життєвих перспектив студентів продемонструвало присутність у них певної програми власних

дій у часовій перспективі та наявність динаміки уявлень про майбутнє.

З огляду на викладене вище, нами було здійснене порівняльне дослідження особливостей життєвої перспективи студентів молодших та старших курсів у процесі професійного навчання (експериментальна та контрольна групи). Результати порівняння показників осмисленості життя студентів двох груп представлені на рис. 2.

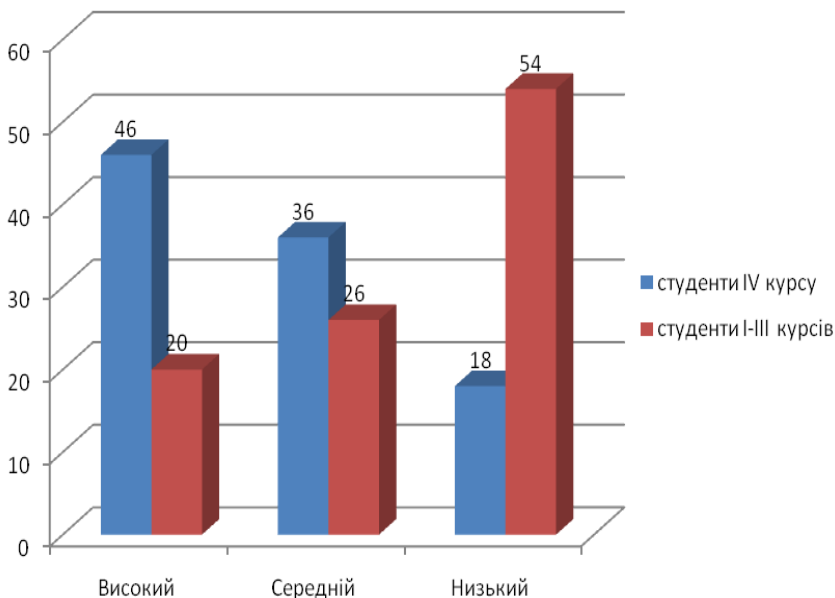


Рис. 2. Порівняльний аналіз рівня осмисленості життя студентів різних курсів (у %)

Як свідчать дані, представлені на діаграмі, майбутні психологи різних курсів відрізняються за рівнем осмисленості життя. Так, 46 % досліджуваних студентів IV курсу характеризується високим рівнем осмисленості життя. Такий відсотковий показник серед студентів I-III курсів становить 20 %. Також 36 % досліджуваних IV курсу і 26 % студентів молодших курсів мають середній рівень осмисленості життя.

Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої смислові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на противагу властивим їм життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій. Тобто можемо побачити, що показники середнього рівня також більше характерні для студентів IV курсу, ніж для студентів I-III курсів. Окрім цього, 18 % досліджуваних студентів IV курсу і 54 % студентів I-III курсів характеризуються вираженим низьким рівнем осмисленості життя.

Таким юнакам властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність смислової сфери, мінливість соціальної поведінки, що виражається й у проблемах життєвого самовизначення, бачення себе у майбутній професії та сфері діяльності. Отже, показники прояву низької осмисленості життя студентів молодших курсів значною мірою перевищують показник студентів-старшокурсників.

Для доведення статистичної значущості відмінностей в осмисленості життя студентів різних курсів нами був використаний критерій χ^2 -Пірсона [7]. За результатами обчислень емпіричне значення χ^2 -Пірсона = 13,024. Порівнявши значення χ^2 -емпіричного з χ^2 -критичним, 5,991 ($p \leq 0,05$); 9,210 ($p \leq 0,01$) і $k = 2$, можемо стверджувати наявність вираженої статистичної відмінності між показниками осмисленості життя студентів молодших і старших курсів. Отже, майбутні психологи старших курсів характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж студенти молодших курсів.

Таким чином, можемо зробити висновки про те, що у визначенні життєвої перспективи студентів молодших та старших курсів є істотні відмінності. Крім того, майбутні психологи різних курсів відрізняються й за рівнем осмисленості життя. Так, переважна більшість досліджуваних студентів старших курсів характеризується високим рівнем осмисленості життя, а такий відсотковий показник серед студентів молодших курсів є значно меншим. Окрім цього, більше половини

студентів I-III курсів характеризуються вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Отже, майбутні психологи старших курсів характеризуються більш вираженою осмисленістю життя, ніж студенти молодших курсів, при цьому усім студентам притаманна наявність програми власних дій у часовій перспективі, що впливає на формування їх життєвої перспективи у процесі професійного навчання.

Проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійної підготовки не вичерпує всіх аспектів вивчення даного феномену. Перспективою подальшої роботи за обраним напрямком є дослідження життєвої перспективи студентів методом наративу. Наратив видається нам досить інформативним методом аналізу життєвої перспективи, а, крім того, найбільш прийнятним і природним способом з'ясування уявлень молодшої людини про своє майбутнє.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Левенець А. Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / А. Є. Левенець. – К., 2006. – 23 с.
4. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М. : Смысл, 2001. – 570 с.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
6. Муханова І. Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І. Ф. Муханова // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні проблеми психології малих груп». – К., 2011. – С. 57-61.

7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. — 350 с.

8. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : [моногр.] / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

9. Тодорів Л. Д. Психологічні умови формування життєвих перспектив у ранній юності (когнітивний аспект): автореф. дис. на ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / Л. Д. Тодорів. – К., 2000. – 19 с.

10. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Милленниум, 2003. – 152 с.

11. Frank L.K. Time perspective / L.K. Frank // Journal of Philosophy. – 1939. – Vol. 4. – P. 293-312.

2.7. Особливості полімотивації студентів різних форм навчання (Юдіна Н. О.)

Сучасна вища школа вимагає від студента самостійного підвищення свого професійного та культурного рівня, здатності ставити і вирішувати задачі самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. За даними досліджень М. І. Алексєєвої, Б. Ф. Баєва, Г. О. Балла, Н. О. Бойко, М. Й. Боришевського, Ю. З. Гільбуха, О. К. Дусавицького, С. С. Занюка, С. Д. Максименка, Ю. І. Машбиця, В. Ф. Моргуна, С. Г. Московичова, В. В. Рибалка, О. В. Скрипченка, В. А. Семиченко, Ю. М. Швалба мотиваційна складова є провідним компонентом навчальної діяльності. Роботи таких українських вчених, як Г. О. Балл, Н. О. Бойко, М. Й. Боришевський, Ю. З. Гільбух, С. У. Гончаренко, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Н. А. Побірченко, Н. В. Порок, В. В. Рибалко, О. В. Скрипченко, В. А. Семиченко, Ю. М. Швалб, А. В. Фурман, Т. С. Яценко мотивація є провідним компонентом структури особистості студента та

важливішою складовою його навчальної діяльності. Але у студентів стаціонарної, заочної форм навчання та другої вищої освіти (перепідготовка спеціалістів) структура мотивації та ієрархія мотивів значно відрізняються. Актуальність нашого дослідження обумовлена необхідністю врахування особливостей полімотивації студентів різних форм навчання для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Теоретичний аналіз проблеми полімотивації діяльності виявив, що О. М. Леонтьєв запропонував положення про полімотивованість діяльності, спираючись на те, що складні форми поведінки і діяльності, до яких належить і навчальна, стимулюються одразу кількома потребами. Перший варіант полімотивації, за О. М. Леонтьєвим, полягає в обумовленості навчальної діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, що надають «подвійний сенс» цій діяльності. Другий варіант полімотивації – це поєднання смислотворювального мотиву, що здійснює функцію смислотворення, спрямованості діяльності, з мотивами-стимулами, які відіграють роль лише додаткової стимуляції даної діяльності [1].

У працях Л. І. Божович, В. К. Вілюнаса, І. В. Імедадзе, В. І. Ковальова, Є. П. Ільїна підтримується точка зору про обумовленість навчальної діяльності водночас багатьма мотивами. Так, Є. П. Ільїн вважає, що справжня полімотивація має місце при досягненні людиною віддаленої мети (наприклад, у процесі навчальної діяльності – отримання освіти), яка спрямовується довгочасною мотиваційною установкою [2].

Тому перед дослідником мотивації навчання постає задача дослідження не окремої її складової, а сукупності компонентів, що входять до її складу. Для дослідження мотивації навчання у практиці традиційно використовується такі групи методик: а) опосередковані методики (метод спостереження, бесіда з викладачами та батьками, аналіз успішності тощо); б) прямі методики (бесіда-інтерв'ю, «сходінка спонукань»); в) проєктивні методики (малюнкові методики, методика незакінчених речень тощо [3]. Широкий репертуар мотивів дає можливість виявити

методика дослідження полімотивації учнів та студентів, запропонована В. Ф. Моргуном).

На думку В. Ф. Моргуна, в ході становлення індивіда різні компоненти діяльності мають різний мотивуючий потенціал [4]. Першим критерієм виділення провідних видів діяльності є зміст мотиву. Найбільш значущі мотиви діяльності фіксуються й усвідомлюються особистістю, трансформуючись у спрямованості на світ і саму себе. Залежно від того, які емоційні переживання і почуття викликає предмет (досягнення, уникнення чи нейтральні), ставлення до нього може бути емоційно позитивним, негативним чи невизначеним. Позитивне ставлення, що спонукає до досягнення, слід розуміти як інтерес до предмета (у самому широкому смислі). І, нарешті, спрямованість визначається як провідний інтерес чи сукупність інтересів. Потреби, мотиви, ставлення, інтереси і спрямованість, що характеризують мотивацію особистості, слугують також підставою для виділення з загальної структури діяльності провідних діяльностей (О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Д. Б. Ельконін), хоча якісний склад і кількість провідних діяльностей у різних авторів не однаковий.

Другий критерій для виділення провідних діяльностей – системна будова діяльності (за О. М. Леонтьєвим). Людська діяльність реалізується зацікавленими, рефлексуючими суб'єктами і містить у собі наступні складові: активність суб'єкта діяльності; його взаємини з іншими людьми, соціальним оточенням і суспільством у цілому; перетворення предметів за допомогою засобів у необхідні продукти діяльності. На думку В. Ф. Моргуна, вичерпавши основні види діяльності, що можуть стати центром зацікавленості суб'єкта, ми й одержимо чотири «первинні» особливі діяльності: трудову (мотив-предмет, засоби і продукт діяльності); спілкування (мотив-значущий інший, а в широкому змісті група, суспільство); ігрову (провідний мотив-функціонування, у тому числі і з засобами діяльності, «саме по собі»); самодіяльну (мотив-привласнення суб'єктом знань і способів соціально-предметної діяльності з ними, що лежить в основі само-

вдосконалення суб'єкта, придбання ним нових способів і потреб).

Навчальна діяльність є складною спільною діяльністю, що містить у собі дві більш прості: учіння – діяльність учня і навчання – діяльність вчителя. Учіння, в свою чергу, є «вторинною» діяльністю, оскільки має два провідних мотиви – самодіяльний і спілкування. Тобто, учіння визначається як самовдосконалення учня в умовах спілкування з носієм соціально-предметного досвіду. Б. Г. Ананьєв сформулював таким чином: «учіння = пізнання + спілкування» [5]. При вдосконаленні суб'єкта діяльності провідним стає внутрішній мотив пізнання. Всі інші мотиви (ігровий, трудовий, спілкування) виявляються зовнішніми щодо пізнання, хоча вони всі присутні в навчанні і навіть можуть займати більш високі рівні в ієрархії мотивів особистості учня. Однак лише за умови домінування мотиву самовдосконалення і мотиву спілкування учень виступає як суб'єкт діяльності навчання, в інших випадках учіння стає дією (системою дій чи операцій), яку реалізують відповідно проміжним цілям чи установкам інші діяльності особистості. Виходячи з такого розуміння пізнавального мотиву, можна визначити і пізнавальний інтерес як позитивне ставлення, чи як усвідомлений мотив досягнення, чи як усвідомлену потребу в досягненні, предметом якої виступає присвоєння учнями знань, насамперед наукових понять і способів соціально-предметної діяльності з ними, що приводить до розвитку здібностей учнів, самовдосконалення їх як особистостей.

Провідним завданням дослідження було виявлення особливостей полімотивації студентів і визначення в ній місця навчальної мотивації. Ґрунтуючись на багатовимірній концепції особистості [6], методика дослідження полімотивації учнів та студентів дозволяє простежити зміст кожного з мотивів по мірі ускладнення і розвитку як діяльності, так і самих мотивів, виявити місце мотивації навчання в різних видах діяльності. Опитування проводиться на друкованій основі спеціального бланку. Студентам пропонується відповісти на питання, що

дозволяють розкрити конкретний зміст кожного з мотивів і визначити місце навчального компонента в ньому.

Для зручності опитувальник можна умовно розділити на складові.

Перша складова (питання 1-4 опитувальника) дозволяє розглянути включення студентами навчального компонента та мотивів навчання у різні за **змістом діяльності**: ігрову (функціонування), трудову (обов'язкову), спілкування та самодіяльності (саморозвитку). Друга складова (питання 5-7) допомагає простежити мотивацію навчання при ускладненні **рівня діяльності**: навчання, відтворення, творчості. Третя складова (питання 8-10) дають змогу проаналізувати включення навчального компоненту в різні **форми діяльності**: моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову. Четверта складова (останні п'ять питань опитувальника) дозволяє розглянути мотивування різних **модальностей настрою**: від крайнього позитивного до крайнього негативного.

При обробці результатів опитування на підставі аналізу відповідей можна узагальнити *декілька змістовних блоків*: навчання, хобі, спорт, господарська праця, читання, професійна діяльність тощо. Відповідно до мети нашого дослідження ми виділили блоки, що характеризують *мотивацію навчання*: процес навчання, набуття нових знань, студентське життя взагалі, задоволення від отримання знань, інтерес до окремого навчального предмету, стосунки з одногрупниками та викладачами, оцінки (підрховується кількість відповідей по кожному блоку для кожного студента, а потім для кожної групи).

Опитувальник полімотивації (за В. Ф. Моргуном)

1. Яку справу ти вважаєш для себе самою захоплюючою?
2. З ким ти більш за все любиш спілкуватися?
3. Які якості твого характеру та здібності ти намагася поліпшити?
4. Яку справу, необхідну для інших, ти намагася доводити до кінця?

5. Чим тобі подобається займатися під керівництвом викладачів?
6. Які звичні обов'язки ти виконуєш з найбільшим бажанням?
7. Що ти любиш робити творчо та самостійно?
8. Що ти намагаєшся робити своїми руками, яку фізичну роботу виконувати?
9. Що ти любиш слухати і за чим ти міг би спостерігати годинами?
10. Про що ти любиш розповідати іншим, про що розмірковувати?
11. Що тебе більш за все радує в університеті?
12. В чому причина твого доброго настрою в університеті?
13. Коли в тебе буває нормальній настрій в університеті?
14. Що є основною причиною поганого настрою в університеті?
15. Що тебе більш за все засмучує в університеті?

У дослідженні полімотивації студентів приймали участь 150 студентів випускних курсів стаціонарної, заочної форм навчання та другої вищої освіти психолого-педагогічного факультету спеціальності «Психологія» ПНПУ імені В. Г. Короленка. Аналіз результатів дослідження полімотивації дозволив виявити місце навчальних мотивів у різних видах діяльності.

Розглянемо включення навчальних мотивів в різні за **змістом** види діяльності: *ігрову* (функціонування), *трудова* (обов'язку), *спілкування та самодіяльності* (саморозвитку).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *функціонування* (улюблена справа) виявив, що у студентів стаціонару перше рангове місце належить читанню (30 %), друге – навчанню (29 %), третє – хобі (17 %), четверте – спілкуванню (13 %), п'яте - спорту, туризму (11 %), шосте місце – професійна діяльність (5 %). (Деякі студенти стаціонарного відділення навчаються за індивідуальним графіком і вже працюють за спеціальністю). У студентів заочної форми навчання перше рангове місце поділили професійна діяльність і

хобі (по 29 %), на другому місці спілкування (19 %), на третьому – навчання (17 %), на четвертому – читання (6 %). Студенти другої вищої освіти перше місце віддають професійної діяльності (43 %), друге – хобі (24 %), третє – навчанню (19 %), четверте – спілкуванню (17 %), п'яте – читанню (6 %), шосте – заняттям спортом, туризму (2 %). Таким чином, усі студенти віддали навчанню як улюбленій справі друге місце. Але у студентів стаціонарного відділення цей показник значно вище (29 %), ніж у студентів заочників (17 %) та другої вищої освіти (19 %). Ми виділили в окремий блок читання, як складову навчальної діяльності. Звертає на себе увагу також велика різниця між бажанням читати студентів стаціонару (30 %) і заочниками та другої вищої освіти (по 6 %).

Аналіз включення навчального компонента в *трудову* діяльність (справу, необхідну для інших) виявив наступне. Студенти стаціонару в якості справи, необхідної для інших, на перше місце ставлять власні учбові обов'язки (39 %), на друге – виконання прохань оточуючих (16 %), а на третьому місці будь яка доручена справа (11 %), не змогли відповісти – 34%. У студентів-заочників на першому місці виконання прохань оточуючих (44 %), друге місце посідає будь яка доручена справа (35 %), третє місце – професійні обов'язки (21 %). Друга вища освіта: перше місце – виконання прохань оточуючих (45 %), друге – професійні обов'язки (40 %), будь яка доручена справа (15 %). Як бачимо, тільки студенти стаціонару вважають своє власне навчання справою, що необхідна для інших і включають навчальний мотив у трудову діяльність. У студентів-заочників і другої вищої освіти переважають справи для інших (це в основному сім'я) та професійні обов'язки.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність *спілкування* (з ким подобається спілкуватися) виявив наступне. Студенти стаціонарного відділення більше люблять спілкуватися з друзями (30 %), одногрупниками (25 %), рідними (20 %), викладачами (15 %) та цікавими людьми (10 %). Студенти-заочники: друзі (30 %), рідні (19 %), колеги (18 %), одногрупники (17 %), цікаві люди (9 %) та викладачами (7 %).

Студенти другої вищої освіти: друзі (27 %), рідні (17 %), колеги (15 %), одногрупники (15 %), викладачі (12 %), цікаві люди (10 %), однодумці (4 %). Отже, студенти стаціонару більше люблять спілкуватися з друзями та одногрупниками, заочники та друга вища – з друзями та рідними. Спілкування з викладачами студентам стаціонару подобається декілька більше (15 %), порівняно із заочниками (7 %) та другою вищою освітою (12 %).

Аналіз включення навчального компонента в самодіяльність (*діяльність саморозвитку*), це риси характеру, вміння, навички та здібності, що необхідно вдосконалювати, виявив наступне. На першому місці у студентів стаціонару бажання покращити характер – 49 %, на другому – навчальні успіхи (46 %), на третьому – професійні якості (5 %). У студентів-заочників та другої вищої освіти на першому місці – вдосконалення характеру (60 % і 55 %), на другому – вдосконалення професійних якостей (з однаковим показником 25 %), на третьому – покращання навчальних успіхів (15 % і 20 %). Таким чином, навчальні успіхи є значущими тільки для студентів стаціонару (46 %), а студенти-заочники та друга вища освіта залишають їм останні місця (відповідно 15 і 20 %).

Проаналізуємо якості характеру, які студенти вважають за необхідне вдосконалювати. Студенти стаціонару перш за все бажать позбутися ліні (30 %), бути більш наполегливими та самостійними (по 17 %), цілеспрямованими, розвивати власну комунікабельність (по 11 %), відповідальність та пунктуальність (по 7 %). Студенти-заочники перш за все також бажать позбутися лінощів (17 %), розвинути такі риси як комунікабельність, відповідальність, цілеспрямованість (по 11 %), організованість, спостережливість силу волі, оптимізм (по 7 %), стриманість (8 %). Серед студентів-заочників 14 % таких, що не бажать щось вдосконалювати в своєму характері. Студенти другої вищої освіти вважають, що їм заважають у досягненні нерозвинуті увага, пам'ять, уява (по 15 %) і бажать розвивати творче мислення, комунікабельність, організованість, наполегливість (по 12 %), силу волі (7 %).

Тепер розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **рівнем** діяльності: *навчання, відтворення, творчості*.

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *навчання* (чим подобається займатися під керівництвом вчителів) виявив наступне. Узагальнюючи відповіді студентів всіх форм навчання визначилися такі форми занять під керівництвом викладачів: науково-дослідницька діяльність; набуття професійних умінь та навичок (практична робота з конкретними психологічними методиками) і навчання взагалі (оволодіння знаннями з різних дисциплін, пізнання нового). Стационар: навчання взагалі (40 %), науково-дослідна (38 %), конкретні професійні вміння та навички (22 %). Заочники: конкретні професійні вміння та навички (55 %), науково-дослідна (24 %), навчання загалом (21 %). Друга вища освіта: конкретні професійні вміння та навички (55 %), науково-дослідна (28 %), навчання загалом (17 %). Як бачимо, на рівні навчання студенти стационару більш керуються широкими пізнавальними мотивами (38 %), бажанням набувати знання, а студенти-заочники та друга вища освіта бажають перш за все оволодіти конкретними навичками роботи за спеціальністю (по 55 %).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *відтворення* (звичних справ) виявив наступне. Стационар: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (60 %), навчальні завдання (37 %), професійні обов'язки (3 %). Заочники: виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (40 %), професійні обов'язки (39 %), навчальні завдання (21 %). Друга вища освіта: професійні обов'язки (45 %), виконання обов'язків у сім'ї, по дому та господарству (39 %), навчальні завдання (16 %). Отже, студенти стационару навчальним завданням на рівні відтворення знов віддають більшу перевагу (37 %) ніж студенти заочники (21 %) та друга вища освіта (16 %).

Аналіз включення навчального компонента в діяльність на рівні *творчості* (виконання самостійно та творчо) виявив наступне. Стационар: хобі (59 %), навчання (30 %), домашні

справи (11 %). Заочне: хобі (38 %), професія (32 %), домашні справи (22 %), навчання (8 %). Друга вища освіта: хобі (35 %), професія (33 %), домашні справи (23 %), навчання (9 %). Таким чином, всі студенти надають перевагу проявам творчості у заняттях хобі, але студенти стаціонару більш творчо виконує навчальні завдання (30 %), ніж студенти-заочники (8 %) та друга вища освіта (9 %).

Далі розглянемо включення навчальних мотивів у різні за **формою** види діяльності: *моторно-продуктивну, перцептивну (спостереження), мовленнєво-розумову*.

Аналіз включення навчального компонента у моторно-продуктивну форми діяльності (те, що робиться «своїми руками» й фізична праця) виявив наступне. Стаціонар: хобі (50 %), господарські справи (22 %), заняття спортом (20 %), будь-яка фізична робота (8 %). Заочне відділення: хобі (44 %), господарські справи (22 %), заняття спортом (17 %), будь-яка фізична робота (17 %). Друга вища освіта: хобі (42 %), господарські справи (25 %), заняття спортом (11 %), будь-яка фізична робота (22 %). Як бачимо, всі студенти не включають до моторно-продуктивної форми діяльності навчальний компонент.

Аналіз включення навчального компонента в *перцептивну (спостереження)* форму діяльності (що любиш слухати і за чим міг би спостерігати годинами) виявив наступне. Стаціонар: музика (40 %), викладач (21 %), поведінка та спілкування людей (17 %), телепередачі (12 %), природа (10 %). Заочники: музика (37 %), телепередачі (30 %), поведінка та спілкування людей (15 %), викладач (11 %), природа (7 %). Друга вища освіта: музика (38 %), телепередачі (33 %), поведінка та спілкування людей (12 %), викладач (10 %), природа (7 %). Отже, студенти стаціонарного відділення надають більшого значення тому, що розповідає викладач (21 %) у порівнянні зі студентами заочниками (7 %) та другою вищою освітою (10%).

Аналіз включення навчального компонента в *мовленнєво-розумову* форму діяльності (про що любиш розповідати іншим, про що розмірковувати) виявив наступне. Стаціонар: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (43 %), про життя взагалі,

взаємини між людьми (22 %), навчання (15 %), професію (22 %). Заочники: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (41 %), про життя взагалі, взаємини між людьми (37 %), навчання (3 %), професію (30 %). Друга вища освіта: розмови про особисте життя, сім'ю, свій досвід (39 %), про життя взагалі, взаємини між людьми (22 %), навчання (4 %), професію (34 %). Таким чином, про навчання студенти стаціонару розмірковують та розмовляють значно більше (15 %), ніж студенти-заочники (3 %) та студенти другої вищої освіти (4 %).

Далі проаналізуємо мотивування студентами різних *модальностей настрою*. Найбільш вагомими причинами усіх модальностей настрою студентів трьох форм навчання виявилися: оцінки, спілкування з одногрупниками, цікаві заняття, здобуття нових знань, спілкування з викладачами, самопочуття, відсутність сімейних проблем, перенавантаження, погане самопочуття, проблеми на роботі, можливість вдало поєднувати навчання з основною роботою та виконанням сімейних обов'язків. Розглянемо ці причини за їх значимістю для студентів.

Дуже позитивний настрій студентів стаціонару залежить від оцінок (42 %), взаємин з одногрупниками (30 %), цікавих занять та спілкування з викладачами (18 %), здобуття нових знань (10 %). Позитивний настрій – від оцінок (33 %), взаємин з одногрупниками (25 %), цікавих занять та спілкування з викладачами (19 %), здобуття нових знань, оволодіння професією (17 %), гарного самопочуття (6 %). Нейтральний настрій залежить від оцінки (20 %), взаємин з одногрупниками (17 %), цікавих занять, спілкування з викладачами та здобуття нових знань (по 15 %). На негативний настрій впливають перенавантаження (27 %), погані оцінки (22 %), проблеми в сім'ї (18 %), стосунки з викладачами (13 %), самопочуття та взаємини з одногрупниками (по 10 %). Причиною дуже негативного настрою бувають проблеми у сім'ї (30 %), погані оцінки (25 %), перенавантаження (14 %), взаємини з викладачами (11%), а також самопочуття та взаємини з однолітками (по 10%).

У студентів заочного відділення різні модальності настрою мають такі причини. Дуже позитивний настрій студентів залежить від взаємин з одногрупниками (28 %), оцінок (22 %), самопочуття (21 %), можливості поєднувати роботу та навчання (15 %), цікавих занять, спілкування з викладачами (9 %), здобуття нових знань (5 %). Причиною позитивного настрою є можливість поєднувати навчання та роботу (27 %), оцінки та самопочуття (по 20 %), взаємини з одногрупниками (15 %), цікаві заняття, спілкування з викладачами (12%), здобуття нових знань (6 %). Нейтральний настрій студентів залежить від відсутності проблем у сім'ї та можливості поєднувати навчання та роботу (по 23 %), взаємин з одногрупниками (17 %), гарного самопочуття (14 %), оцінок (10 %), цікавих занять, спілкування з викладачами (8 %), здобуття нових знань (5 %). Причинами негативного настрою є проблеми в сім'ї та на роботі (30 %), перенавантаження (21 %), самопочуття (19 %), оцінки (15 %), взаємини з одногрупниками (10 %), взаємини з викладачами (5 %). Дуже негативний настрій студентів залежить від проблем у сім'ї та на роботі (38 %), перенавантаження (20 %), самопочуття (17 %), оцінок (15 %), взаємин з одногрупниками (5 %).

У студентів заочного відділення різні модальності настрою мають такі причини. Дуже позитивний настрій залежить від спілкування з одногрупниками (22 %), гарного самопочуття (20 %), оцінок (19 %), можливості поєднувати навчання та роботу (18 %), цікавих занять, спілкування з одногрупниками (4 %). На позитивний настрій впливають можливість поєднувати навчання та роботу (23 %), оцінки (22 %), цікаві заняття, спілкування з викладачами, взаємини з одногрупниками, самопочуття (по 15 %), здобуття нових знань (10 %). Причинами нейтрального настрою є можливість поєднувати навчання та роботу (21 %), відсутності проблем у сім'ї та на роботі (20 %), спілкування з одногрупниками (18 %), самопочуття (16 %), оцінок (10 %), здобуття нових знань (9 %). Негативний настрій залежить від проблем в сім'ї та на роботі (30 %), самопочуття та перенавантаження (по 20 %), оцінок

(15 %), взаємин з одногрупниками (10 %). На дуже негативний настрій впливають проблеми у сім'ї та на роботі (35 %), перенавантаження (20 %), оцінки (17 %), самопочуття (15 %), спілкування з одногрупниками (8 %), взаємин з викладачами (5 %).

Як бачимо, у студентів стаціонару виявилася більша залежність настрою від оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами, перенавантаження. У студентів-заочників та другої вищої освіти на зміни настрою більше впливають проблеми в сім'ї та на роботі, самопочуття, можливість вдало поєднувати навчання та роботу.

Узагальнені результати дослідження полімотивації студентів і аналіз мотивації навчання дозволяють зробити наступні висновки.

Мотивація навчання переважає у студентів стаціонарного відділення у різних за змістом видах діяльності: функціонуванні, трудовій, спілкуванні та саморозвитку, в той час як для студентів-заочників та другої вищої освіти провідними є професійні мотиви. У діяльностях різних рівнів мотивація навчання студентів стаціонару є також вищою, ніж у студентів-заочників та другої вищої освіти: на рівні навчання студенти стаціонару більш віддають перевагу широким соціальним мотивам, ніж вузькоособистісним; на рівнях відтворення та творчості навчальні мотиви є більш вагомими. У студентів стаціонару переважає навчальна мотивація також в перцептивній та мовленнєво-розумових формах. Усі студенти не включають навчальний компонент до моторно-продуктивної форми діяльності. Модальності настрою студентів стаціонару більше залежать від навчальних компонентів: оцінок, цікавих занять, взаємин з одногрупниками та викладачами.

Список використаних джерел

1. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учебное пособие / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1987. – 92 с.

2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

3. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников: Учеб.-метод. Пособие / Н.В. Елфимова. – М. : Изд.МГУ, 1991. – 108 с.

4. Моргун В. Ф. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету: Дис. ... канд.психол.наук: 19.00.07 / В. Ф. Моргун. – М., 1979. – 175 с.

5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

6. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности и ее приложения / В. Ф. Моргун // Философская и социологическая мысль. – 1992. – №2. – С.27-40.

2.8. Професійна адаптація практичних психологів на різних етапах професіоналізації (Чайкіна Н. О.)

Коллективній самосвідомості нашого суспільства поступово відкриваються провідні ролі професіоналів у переборенні духовної, культурної, економічної кризи, яку переживає країна. Примноженню діяльних сил цього соціального прошарку, зміцненню його єдності, розширенню його творчих, інтелектуальних і моральних впливів на суспільне життя можуть допомагати практичні психологи. Професія психолога відноситься до найбільш складної групи професій – «людина-людина». Їй притаманні такі особливості: 1) основний зміст праці зводиться до взаємодії з людьми (якщо вона не вдається, то це відображається і на якості роботи); 2) ця професія потребує подвійної підготовки: *особистісної* – навчитись встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти і приймати людину, розбиратися в особливостях її поведінки; сформованість таких якостей як відкритість, емпатія, доброзичливість, відвертість, та, з іншої сторони, *спеціальної* –

отримати спеціальну базову підготовку з психології, яка дає більше, ніж оволодіння академічними знаннями і отримання набору певних рекомендацій, а саме – особливе психологічне мислення і системний погляд на різні взаємодії [6].

Практичний психолог повинен висувати до себе високі вимоги: усвідомлювати ситуацію взаємодії, контролювати свою поведінку. Бездоганий зовнішній вигляд, суворі і чіткі взаємовідношення між співробітниками (можливо і міжособистісна дистанція на роботі) приваблюють тих, кого консультують. Психолог повинен оптимально поєднувати у собі особистісні і професійні якості.

Навчальний процес у вищій школі супроводжується труднощами, про що свідчить відчислення, низький рівень функціонального стану і слабка успішність студентів у початковий період навчання; відсутність зв'язку між шкільною успішністю та інтелектуальними можливостями студентів. Це пов'язано як із невмінням обирати адекватні засоби адаптивної стратегії у реальній ситуації, так і з динамічними особливостями самої професійної адаптації. Тому у початковий період своєї діяльності практичні психологи, засвоївши абстрактно-узагальнені поняття і методики, відчувають великі труднощі при їх застосуванні в реальній площині, у ставленні до конкретної особистості. Таке явище спостерігається у працевлаштуванні молодих психологів та у їхній післядипломній освіті. Тому сутність процесу професійної адаптації практичних психологів необхідно здійснювати через розгляд етапів професіоналізації, як системного утворення. При цьому виникає певна схема аналізу взаємодії суб'єктивних і об'єктивних елементів професійної адаптації.

В основу адаптаційного процесу покладено спосіб засвоєння діяльності, який визначається структурою потреб і мотивів особистості, яка адаптується. Специфіка адаптаційних процесів полягає у тому, що вони є засобом, умовою реалізації мети і тільки в цій якості і можуть існувати. Потреба в адаптації може існувати і усвідомлюватись, але при цьому вона буде вторинною стосовно потреб, які викликають необхідність до

адаптації. Сам *процес* адаптації може йти як до змінених особистісних утворень – з’являються нові професійні смисли або до зміненої соціальної ситуації розвитку – з’являються нові мотиви у діяльності. В такій ситуації люди вимушені адаптуватися до цих змін і шукати своє місце у нових реаліях, застосовуючи адаптивні можливості і стратегії.

Теоретичну основу дослідження формують праці вчених, в яких вивчаються процеси адаптації в площині факторних детермінацій професіоналізації спеціаліста. Серед них такі відомі імена, як Б. Г. Ананьєв, А. А. Деркач, Є. П. Ільїн, Є. О. Клімов, Ю. П. Поварьонков, А. О. Реан, які наголошують на тому, що процес становлення професіонала – це довготривалий і безперервний процес, який охоплює частину життя людини і включає різні періоди і фази адаптації. Представники традиційного підходу у дослідженнях процесу становлення спеціаліста А. В. Анісімова, Ро Енн, Б. Ф. Зимовський, О. Г. Мороз, В. М. Ретнев, М. С. Роговін, Л. П. Урванцев, Е. Шпрангер розглядають працівника як певну систему, якій притаманний завчасно заданий набір окремих психологічних якостей, психофізіологічних функцій, що забезпечує оптимальне пристосування особистості до вимог спеціальності. Такі вчені, як А. К. Маркова, С. В. Овдей, М. І. Педаяс, Н. С. Пряжніков, В. О. Сластьонін, Н. О. Чайкіна, В. Д. Шадріков, А. Маслоу, Д. Сьюпер, Дж. Холанд та інші розглядають працівника, який у своєму професійному розвитку проходить певні стадії адаптації/дезаптації і кризи, в результаті яких формуються особистісні диспозиції, мотивація і образ *Я*-спеціаліста як важливі психічні новоутворення і інтегральні регулятори професійного становлення спеціаліста.

Адаптація до професійної діяльності на сучасному етапі визначається ринковим середовищем, яке включає комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, які впливають на спеціаліста; а також соціально-економічні ситуації з об’єктивними та суб’єктивними елементами діяльності, в яких він функціонує, тобто все те, що обумовлюється *психологією виробничого середовища*. Професійна адаптація має як

об'єктивні, так і суб'єктивні аспекти діяльності, і тому дуже важливою є відповідність чи невідповідність цим аспектам.

Професіоналізація особистості обумовлює і розвиток її самосвідомості – становлення образу *Я*-спеціаліста. Образ *Я*-спеціаліст не виникає відразу, а формується протягом усього життя під впливом багатьох виробничих ситуацій. Такі впливи обумовлюють пошук і застосування певних адаптивних стратегій, які дозволяють спеціалісту привести у відповідність свої домагання і професійний потенціал (*Я*-базове) з можливостями їх реалізації (*Я*-ситуаційне). Образ *Я*-спеціаліст розглядається нами як системотворчий компонент, який інтегрує особистісний і професійний потенціал. *Адаптивна стратегія* спеціаліста визначається рівнем відповідності суб'єктивних (пригнобити чи звільнити внутрішні ресурси) і об'єктивних (присвоїти чи перетворювати середовище) елементів адаптації стосовно міри збігу його очікувань з реальною ситуацією, тобто наскільки зближене *Я*-базове і *Я*-ситуаційне [8]. В такій ситуації спеціалісти вимушені адаптуватися до змін в економічному просторі господарювання і шукати своє місце у нових реаліях. Це призводить до розмиття рольових образів і збільшення суб'єктивного контролю над емоційними переживаннями, особливо у випадках коли акцент в житті ставився на професіональну успішність і втрата професійних смислів починає сприйматися як поразка і кінець всієї життєвої кар'єри. Отже, можемо зазначити, що професіоналізація особистості має справу із засвоєнням нових видів діяльності, які здійснюються через особистісні смисли, що обумовлює розвиток її самосвідомості, становлення його образу *Я*-спеціаліст.

Особливість професійної адаптації молодого спеціаліста може бути виявлена тільки за умови, що адаптація буде розглядатися у конкретному відношенні з кожним елементом виробничого середовища, враховуючи при цьому всю багатозначність зв'язків і відношень між елементами як у внутрішньому розвитку структури, так і у міжструктурному плані. Виходячи з цього ми розуміємо [8] *адаптацію до*

професійної діяльності як активну взаємодію спеціаліста і соціально-економічного середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які в найбільшій мірі забезпечують ефективність трудової діяльності, розвиток фахового потенціалу і особистісну задоволеність професійною самореалізацією. Через адаптацію забезпечується можливість прискорення ефективного функціонування спеціаліста в змінених обставинах життя.

Онтологічна основа нашого дослідження професійної адаптації спирається на *диспозиційно-рефлексивний підхід*, який дозволяє розглядати вищі рівні образу Я-спеціаліст через аналіз рівня розвитку когнітивно-інтелектуальних навичок, фахового потенціалу і рефлексивних можливостей, що сприяють емоційному та особистісному задоволенню. Ми розглядаємо *диспозиційно-рефлексивну концепцію* особистості спеціаліста [7] як інваріантно організовану систему, в якій базові компоненти визначають стійкість поведінки, почуттів і відношень з людьми; середній рівень визначає збалансовану систему узагальнених соціально-економічних установок на різноманітну взаємодію з господарським середовищем у виробничих ситуаціях; а ситуаційні компоненти визначають готовність до оцінки і дії у конкретних (мікроекономічних і соціальних) умовах професійної діяльності.

Професіоналізація і розвиток спеціаліста це цілісний процес, який опосередкований законами адаптації. Оскільки адаптація являє собою одночасно і процес і результат, то вона детермінована часом і на кожному часовому відрізку виражається у певному рівні присвоєння особливостей і умов зміненого життя. Усі ці засвоєння нерозривно пов'язані з професійною адаптацією спеціаліста, в якій виділяються наступні періоди і відповідно рівні засвоєння діяльності [8]:

1. Переадаптаційний період, в якому формується готовність до активного включення у різні види професійної діяльності (навчання).

2. Період первинної адаптації (дезадаптація) – характеризується різким погіршенням психологічних показників

і особливо важливої регулятивної функції суб'єктивних факторів, які стимулюють потенційну і реальну мобільність спеціаліста (відтворення).

3. Період вторинної «дійсної» адаптації (реадаптація) – характеризується прагненням до гомеостазу з виробничим середовищем і усвідомленням себе його представником (корисність).

4. Період потенційної мобільності (творчість) – характеризується створенням образу Я-спеціаліст, який усвідомлює когнітивну складність професії і відчуває здатність до самореалізації в ній (задоволення).

Нами була запропонована психологічна модель професійної адаптації молодого спеціаліста [5] (табл. 1).

Таблиця 1

**Психологічна модель професійної адаптації
молодого спеціаліста**

| Вид адаптації | Професійна | | |
|----------------------------|---|--|---|
| Об'єкт адаптації | Соціальна ситуація розвитку фахівця | | |
| Структурні елементи | виробничо-технологічні | соціально-психологічні | особистісні |
| Об'єктивні фактори | характер, режим, умови професійної діяльності | рівень спілкування, система комунікацій, традиції, норми, цінності виробничого колективу, статус особистості | система післядипломної перепідготовки та підвищення кваліфікації, система культурних заходів на виробництві |
| Суб'єктивні фактори | почуття задоволеності працею | почуття єдності, корисності для колективу, прийняття | усвідомлення свого професійного зростання, усвідомлення |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | цілей виробничого колективу | своїх професійно важливих якостей, індивідуально-типологічні властивості, професійна актуалізація, прагнення до самовдосконалення |
| Засіб – провідний тип діяльності | праця | спілкування | самодіяльність |
| Механізм – ідентифікація | професійна | колективна | емоційна |
| Результат | професійна майстерність та ерудиція | ціннісно-орієнтаційна єдність (ЦОЄ) з виробничим колективом | особистісно-професійний смисл |
| Хід | Формування уявлень про відповідність ситуаційної та бажаної реальності | | |
| Підсумок | Особистісні новоутворення: злиття образу Я з образом професії | | |

Тобто, можемо зазначити, що адаптований спеціаліст – це людина, яка прагне до рівноваги, до корисності і до задоволеності у професійній діяльності.

Професійна адаптація молодого психолога на сучасному етапі визначається реальним середовищем, яке включає до себе комплекс певних умов, зовнішніх сил і стимулів, які впливають на особистість; і соціальні ситуації з об'єктивними та суб'єктивними аспектами психологічної діяльності, в яких вона

функціонує. Кожний психолог апріорно сприймається як фахівець, який допоможе подолати труднощі у спілкуванні, допоможе налагодити стосунки, допоможе у саморегуляції емоційних станів, у проблемах виховання дітей тощо. При всій невизначеності статусу психолога, він має «ореол» спеціаліста з людських проблем. Але негативною стороною цього ефекту є надмірно завищене очікування «дива», яке пов'язують з його діяльністю. Особистість психолога – специфічна: «проблемність» особистості, її емоційна чутливість і вразливість, низька толерантність – основні властивості психологів. Але без певних дихотомічних властивостей практичний психолог не зміг би зрозуміти «проблеми інших».

Проведені дослідження свідчать, що молоді практичні психологи в початковий період роботи стикаються з цілою низкою труднощів (Н. Чайкіна 2010-2017). Передусім, це суб'єктивний стан напруги (83 %), незадоволеність професією (47 %), викликана як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками психологічної діяльності. Багато в чому вона залежить від особливостей самих чинників, від професійної, психологічної, фізичної підготовки молодих людей до самостійної роботи, а також від їх ставлення до праці.

У різних закладах виникають психологічні служби, які з оптимізмом беруться за розв'язання самих складних проблем. Якщо розглядати професійну діяльність практичного психолога у школі, то можна відмітити, що цей процес йде не завжди добре. Не всі школи змогли ввести в свій штат посаду психолога внаслідок економічних причин. Крім цього, після отримання диплому чи свідоцтва про перепідготовку, спеціалісти забувають, що в процесі професійної адаптації також необхідно поглиблювати свої знання, вміння, навички. Це особливо стосується тих практичних психологів, які працюють на периферії.

Тому, процес професійної адаптації молодого практичного психолога необхідно досліджувати в трьох аспектах: 1) з позиції об'єкта професійної адаптації молодого психолога – до якої соціальної ситуації розвитку необхідно адаптуватись; 2) з

позиції суб'єкта адаптації – який застосовується механізм прийняття і перетворення соціальних стереотипів; 3) з позиції психологічного змісту адаптації – структурні елементи, об'єктивні і суб'єктивні чинники, засіб, результат і підсумок професійної адаптації.

Нами було проведено дослідження структурних елементів професійної адаптації у майбутніх практичних психологів на етапі допрофесійної підготовки. Дослідженням було охоплено 80 студентів-психологів віком від 18 до 22 року, з яких 40 – студенти першого курсу і 40 – студенти 4 курсу.

Для діагностики рівня адаптованості майбутнього спеціаліста-психолога, ведучим елементом у структурі професійної адаптації і типу образу *Я*-спеціаліст ми використовували розроблену нами методику «ДСПА» [5]. Дані свідчать про те, що 75 % студентів першокурсників відчують труднощі в адаптації за рахунок великих вимог до навчання порівняно зі школою. Тоді як 67 % студентів четверокурсників мають посередній рівень адаптації до освітніх психологічних програм, що свідчить про знаходження стратегічного принципу взаємозв'язку між *Я*-базовим і *Я*-ситуаційним. Об'єктом адаптації на етапі допрофесійної підготовки є соціальна ситуація розвитку спеціаліста: 1 курс: – 72 %, 4 курс – 63 %. Ця соціальна ситуація розвитку являє собою таку систему взаємовідносин між студентом-психологом і соціальним середовищем, яка окреслює сукупність виробничо-технологічних, соціально-психологічних та особистісних показників, що сприяють професійній адаптації психолога-початківця. Суб'єкт і об'єкт адаптації в даній ситуації знаходяться в постійному розвитку, а тому динамічне їх співвідношення є суттєвою ознакою і показником рівня адаптованості особистості.

Майбутні практичні психологи ще в стінах університету повинні усвідомити, що успішність їх діяльності в якості психолога буде залежати не тільки від рівня їх професійних знань, але і від особистісних якостей. Вибір абітурієнтами професії «практичний психолог» відбувається, частіше за все, без усвідомлення тих вимог, які висуває до особистості ця

професія. Мало хто з абітурієнтів ставить собі питання: «Чи вмю я спілкуватися з іншими людьми і чи бажаю я цього?» Багато абітурієнтів під час співбесіди підкреслюють, що головним мотивом вступу на психологічний факультет є цікавість до психічних явищ, хоча, насправді, це прагнення вирішити свої особистісні проблеми. Зрозуміло, що цей мотив найчастіше слабо усвідомлюється. Причому необхідно підкреслити, що психологічне спілкування суттєво відрізняється від міжособистісного, яке ґрунтується на відношеннях симпатії-антипатії. Воно має цілу низку специфічних труднощів: це спілкування не залежить від бажання чи небажання психолога спілкуватися. Ці складнощі проявляються у молодих психологів у процесі практичної роботи і суттєво впливають на успішність їх професійної адаптації і відчуття життєвої успішності в цілому.

Результати дослідження довели, що на етапі допрофесійної підготовки мають вагу виробничо-технологічні елементи професійної адаптації. *Виробничо-технологічна адаптація* молодого практичного психолога – це процес засвоєння особистістю характерних умов і особливостей навчальної та психологічної діяльності. В якості об'єктивних показників реалізації цього елементу професійної адаптації виступають: а) характер навчальної діяльності – 72 % студентів зазначають що їм важко опанувати теоретичну і практичну підготовку, знання загальних і спеціальних дисциплін вимагає великого напруження нервово-психічних сил; б) умови навчання практичного психолога – 43 % студентів зазначають, що їм ще складно самостійно добирати і застосовувати методичний інструментарій, який повинен діагностувати всі сторони і якості особистості учня з метою подальшого його розвитку; в) режим навчання – 83 % студентам-першокурсникам важко пристосуватися до нового темпу навчання, коли воно має безперервний характер, що обумовлює особистісну організованість і підвищену відповідальність за виконувану справу.

Як суб'єктивні показники адаптованості 64 % студентів відмічають наявність почуття задоволеності майбутньою

психологічною діяльністю, своїми психологічними і соціальними можливостями, дають позитивну оцінку своїм професійним здібностям і вмінням.

Соціально-психологічні елементи професійної адаптації визначаються мірою входження особистості (як суб'єкта спілкування) в систему внутрігрупових відношень, виробленням стилю психологічного мислення і поведінки, які відображають систему цінностей і норм колективу, надбання, закріплення і розвиток умінь і навичок міжособистісного спілкування. Ціннісно-орієнтаційна єдність виникає у студента, що адаптується, після пізнання і засвоєння генералізованої спрямованості, цілепокладення та групових норм студентського середовища.

Як об'єктивні показники реалізації цього елементу адаптації майбутнього психолога є рівень спілкування, використання індивідуального та диференціального підходу в роботі з людьми, з подальшим знаходженням індивідуально-типових прийомів роботи з ними. Для більшості майбутніх психологів показник спрямованості «на взаємодію» є домінуючим: 1 курс – 48 % і 4 курс – 47 %. Це обумовлено тим, що у майбутній професії їм необхідно поєднувати індивідуальну і групову роботу, яка передбачає етапність групової експрес-діагностики і практичної роботи з малими групами, а вже потім здійснювати поглиблену психодіагностику, консультування і психокорекцію окремих людей.

Суб'єктивно, для молодого практичного психолога соціально-психологічна адаптація проявляється у почутті корисності для тих, кого консультують. Такі важливі якості, як уміння налагодити ділові зв'язки, відпрацювати систему взаєморозуміння і взаємодопомоги, легкість і доступність спілкування є професійно значущими у професійному плані, хоча ще недостатньо сформованими у виші. Прискоренню адаптації допомагає пізнання і прийняття системи взаємовідносин у соціально-психологічному середовищі, тому 4,2 бали студенти відводять психологічній атмосфері у виші.

Особистісні елементи професійної адаптації майбутнього психолога домінують при процесуальних аспектах психологічної діяльності. Особистісна адаптація характеризується розумінням важливості і необхідності професії як для суспільства, так і для самого молодого спеціаліста, знаходженням особистісних перспектив професійного і життєвого смислу, які відповідають на питання: «Чи правильно я вибрав цю професію?», «Чи є ця справа такою необхідною для мене?».

71 % студентів вважає головною складовою навчального процесу зв'язок рейтингу навчання з наступним працевлаштуванням, а 51 % наголошує, що психологічні практики і наявність психологічної служби вишу допомагає у формуванні мотивації до навчання. Позитивним майбутні психологи відзначають і те, що вони можуть самі визначати перспективу свого розвитку, відвідуючи психологічні конференції і майстер-класи для підвищення власної кваліфікації. Суб'єктивно особистісна адаптація переживається як усвідомлення свого психологічного зростання, усвідомлення своїх професійно важливих якостей, як професійна самоактуалізація, як прагнення до інтелектуального, морального, естетичного самовдосконалення, що охоплює усю систему життєвої успішності спеціаліста.

Головний засіб, який при цьому використовує молодий практичний психолог, є самодіяльність, яка проявляється у творчому підході до психологічної діяльності, у засвоєнні новітніх психологічних технологій, у наявності творчих досягнень за фахом, у прагненні до самоосвіти. Механізмом, через який здійснюється цей елемент адаптації, буде емоційна ідентифікація, тобто вміння володіти собою, вміння коректно проявляти власні індивідуально-типологічні властивості (людина обстежує і консультує собі подібного), осмисленість вчинків і всього життя, активізація здібностей до психологічної діяльності.

Дослідження елементів професійної адаптації майбутніх психологів дозволило визначити психологічний профіль образу

Я-спеціаліст у діяльнісній структурі професійної адаптації (див. рис. 1).

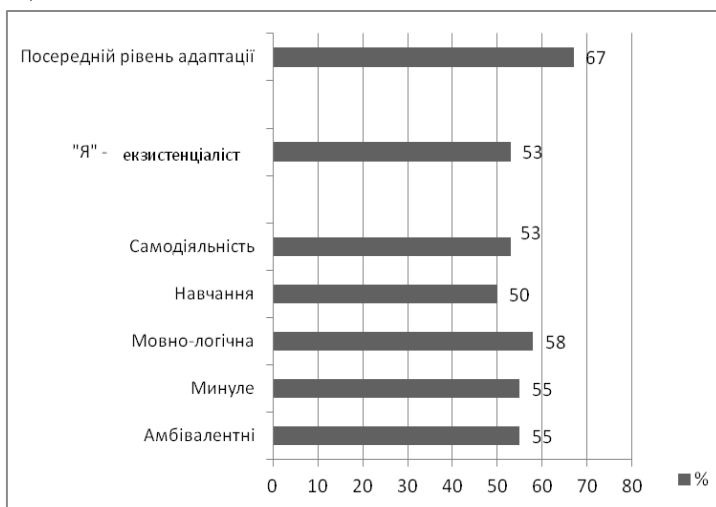


Рис. 1. Психологічний профіль образу Я майбутніх психологів у ДСПА, %

Для 53 % студентів-психологів змістовна спрямованість образу Я-спеціаліст представлена у типі Я-екзистенціаліст. Образ Я-екзистенціаліст проявляється у спрямованості на коректування особистісних властивостей у внутрішньому плані, вміння вийти за формальні вимоги і перетворити діяльність на предмет власного розвитку. Це дає можливість бути самоорганізованим, усвідомлювати і адекватно оцінювати труднощі і протиріччя багатогранності психологічної діяльності, розглядаючи її як смисл для самодіяльності. Їм подобається процес перетворення, управління та організованість, а коли мета досягнута, то з'являється нова «ідея-фікс». Вони люблять зміни і їх не цікавлять чужі правила і стереотипи поведінки. Таких майбутніх психологів приваблює можливість задовольняти свої домагання, бути інтроспективними, цілеспрямованими і незалежними від інших. Таке досягається через протиріччя між

предметним і ідеально-знаковим у діяльності, як розширення образу Я-спеціаліст у змістовій спрямованості.

Для 50 % студентів-психологів рівень оволодіння діяльністю йде через навчання. Вони прагнуть опанувати рішення навчально-виробничих завдань за чієюсь допомогою або за зразком – через отримання досвіду від викладача. Така стратегія передбачає інтеріоризацію нормативної професійної моделі через навчання, шляхом присвоєння сукупності знань, умінь і навичок щодо умов, цілей, результатів і способів реалізації діяльності в рамках певної професії. Такий рівень задається розв'язанням суперечності між інтеріоризацією (розпредметненням) соціального та екстеріоризацією (опредметненням) індивідуального досвіду у професійній діяльності.

Для 58 % студентів-психологів домінує мовленнєво-логічна форма реалізації діяльності. Вони прагнуть до теоретико-рефлексивного обмірковування професійної діяльності у мовленнєво-розумовій формі. Така стратегія буде спрямована на реалізацію діяльності найкращим чином, що обумовлює непомірно витрачений час. Фіксуючись на змісті і результаті діяльності, студенти-психологи часто зосереджуються на дрібних, не важливих деталях, що призводить до нервово-психічного перенапруження. Такі майбутні психологи залежні від зовнішніх факторів: чим вище похвала чи визнання викладачами результатів їхньої діяльності, тим вище у них рівень самооцінки і задоволеність працею. Така форма задається вирішенням суперечності між підсвідомістю і свідомістю стосовно власних переваг і наявних релевантних стимулів середовища.

У 55% студентів-психологів домінує просторово-часова орієнтація – на минуле, на раніше виконувану діяльність. Ця стратегія буде незмінною тільки до моменту усвідомлення особистісних новоутворень, які модифікують пам'ять про минуле новими відношеннями. Такі майбутні-психологи намагаються розробити траєкторію свого професійного розвитку повертаючись до минулого досвіду, який дає емоційну

свободу і базується на ідеї про багатоетапність життєвого шляху людини. Такі орієнтації задаються вирішенням суперечності між буттям і локалізацією особистості у часі.

У 55% студентів-психологів домінують амбівалентні емоції. Вони постійно відчувають почуття невизначеного ставлення до діяльності. Образ такого смислоутворення визначається особистісними інваріантами можливої поведінки в залежності від навчально-виробничої ситуації, коли відбувається її перевірка і відсіч того, що викликає негативне переживання та наближення того, що викликає позитивні емоції.

Орієнтація на досягнення успіху у різних сферах життя, бажання відповідати суспільним стандартам успішності, демонстрація символів життєвої успішності стають чинниками, які визначають поведінку сучасних студентів, що значною мірою впливає на структурування їхнього життєвого сценарію. Дослідження життєвої успішності студентів-психологів у межах диспозиційно-рефлексивного підходу на етапі допрофесійної адаптації дозволило виявити єдність адаптаційних, диспозиційних і рефлексивних процесів. Ми виходили з того, що особистісні ресурси життєвої успішності у студентському віці залежать не тільки від факторів успішного навчання (дидактичних ресурсів), але й від міри реалізації особистісного потенціалу (смысло-життєві орієнтації за Д. О. Леонтьєвим) та самооцінки власного життєвого успіху (суб'єктивна локалізація контролю за С. Р. Пантелєєвим і В. В. Століним і мотивація до успіху, досягнень і афіліації за А. Мерхабіаном у модифікації М. Ш. Магомед-Емінова) (див. рис.2).

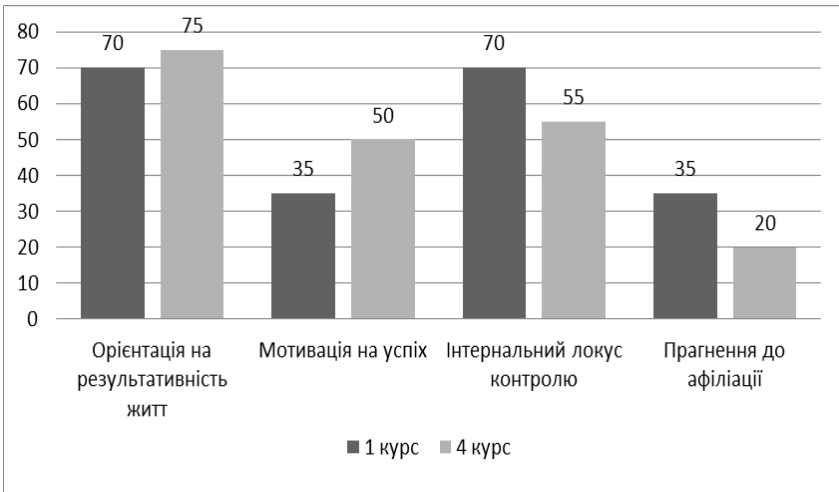


Рис. 2. Дослідження життєвої успішності майбутніх психологів на етапі допрофесійної адаптації (у %)

Порівняльний аналіз серед студентів I та IV курсу виявив спільність в усвідомленні і осмисленні минулого просторово-часового відрізка життя, наскільки продуктивно прожита його частина і була можливість для самореалізації (70 % і 75 %); вони відчувають достатню свободу вибору (65 % і 60 % – локус-контролю Я) аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс і можливості для реалізації своїх рішень (55 % і 45 % – локус-контролю життя) та спрямовані на досягнення успіху (35 % і 50 %). Також спільним є домінуючий інтернальний локус суб'єктивного контролю (70 % і 55 %), який пов'язаний з визнанням залежності своїх досягнень від особистісних якостей, із схильністю пояснювати причини своїх дій та поведінки внутрішніми чинниками (емоціями, здібностями, характером, темпераментом). Це свідчить про характер відповідальності за події, що входять в систему основних відносин та про рівень самоставлення і рефлексивності.

Відмінності між студентами-психологами I та IV курсу спостерігаються у цілеспрямованості майбутніх життєвих цілей,

які надають життю осмисленість і мають часову перспективу. Для четверокурсників характерна більша насиченість життям (на 25 %), яке наповнене змістом і піддається самоконтролю. Вони підтримують думку, що людині підвладно контролювати своє життя, приймати і втілювати свої рішення, хоч свобода вибору може бути ілюзорною і не завжди здійснюється заплановане. Також студенти IV курсу мають помірно високий рівень мотивації до успіху (50 %) в порівнянні зі студентами I курсу, у яких домінує високе прагнення до успіху (35 %), що виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у навчанні, в готовності до ризику, конкуренції, віри у досягненні результату і реалізації своїх можливостей. Можливо це пов'язано з тим, що першокурсники відчують надмірне хвилювання під час сесії, бояться невдач і більше прагнуть зберегти попередній рівень шкільних досягнень. У студентів I курсу спостерігається більше невпевненості, схильності до заниженої самооцінки і домінує прагнення до афіліації (35 %), бути членом групи, взаємодіяти з оточенням, здійснювати і приймати допомогу. Четверокурсники здатні ризикувати задля досягнення бажаного майбутнього (90 %), реально орієнтуючись на власні сили, мають більший життєвий і комунікативний досвід. Домінуючими у них були виявлені показники прагнення прийняття інших (20 %) та страх відторгнення (15 %). До такої різниці можливо призвело те, що студенти IV курсу мають уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс.

Отже, для майбутніх практичних психологів акмеологічний зміст життєвої успішності нерозривно пов'язаний з процесами становлення особистості – через реалізацію особистісного потенціалу; з самовизначенням і самоактуалізацією – через реалізацію когнітивних ресурсів; утвердження свого місця і ролі в соціальному середовищі – через самооцінку власного життєвого успіху і набуття відповідного соціального статусу. Оцінка рівня розвитку

внутрішніх факторів адаптації, як підкреслюють Т. Тітова і К. Крикля [4], дозволяють здійснити прогноз і проектувальні кроки психологічній службі вишу по створенню моделі психолого-педагогічного супроводу процесів, що відбуваються в освітньому середовищі. Найважливішим прагненням будь якої благополучної людини є прагнення до професійної і життєвої успішності, досягнення та переживання якої є процесом та результатом активності людини протягом усього життя. Така мотивація здійснюється через різні етапи професіоналізації і адаптації, послідовну реалізацію життєвого і професійного сценарію, який включає життєві цілі і конкретні практичні завдання, що можуть виступати як детермінанти розвитку особистісних ресурсів життєвої успішності.

Дослідження діяльнісної структури професійної адаптації майбутніх психологів та їх образ *Я*-спеціаліст дозволило виявити те підґрунтя, яке випереджає формування більш вищих рівнів розвитку особистості спеціаліста і яке визначає його основний напрям: спочатку неусвідомлене покликання, а потім і усвідомлений професійний вибір людини, який у подальшому визначає і його професійну долю і його соціальну активність у цілому. Психологічно, професійна адаптація майбутнього практичного психолога проявляється у формуванні уявлень про ситуаційну та бажану реальність. Коли ці уявлення будуть максимально близькими, то підсумком професійної адаптації стануть особистісні новоутворення – злиття образу *Я* з образом *Я*-психолог. Тобто, адаптація до нової ситуації, засвоєння нових соціальних характеристик, надбання нових умінь і досвіду – все це викликає якісні зміни і перебудову самої особистості, забезпечуючи її професійний і життєвий успіх.

Список використаних джерел

1. Зданевич Л. В. Деякі аспекти студентської дезадаптації в процесі навчання / Л. В. Зданевич // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С 125-127.
2. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций /

Е. И. Головаха, Л. В. Сохань, Р. А. Ануфриева, О. Н. Балакирева. – К., 1995 – 150 с.

3. Пакулина С. А. Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития / С. А. Пакулина. – М. : Из-во СГУ, 2008. – 201с.

4. Тітова Т. Є. Можливості використання моніторингу у роботі психологічної служби вишу / Т. Є. Тітова, К. П. Крикля // Психологія і особистість. – 2017. – № 2 (12). – С. 302-309.

5. Чайкіна Н. А. Методики изучения профессиональной адаптации / Н. А. Чайкіна. – Полтава, 1988. – 29с.

6. Чайкіна Н. О. Специфіка професійної адаптації практичних психологів / Н.О.Чайкіна // Вісник ХНУ. – 2010 – № 913. – Випуск 44. – Серія «Психологія». – С. 174-177.

7. Чайкіна Н. О. Роль образу «Я»-фахівець у діяльній структурі професійної адаптації / Н. О. Чайкіна // Науковий журнал «Український психолого-педагогічний науковий збірник». – 2015. – № 5 (05). – С. 142-146.

7. Чайкіна Н. О. Модель адаптивної стратегії фахівця / Н. О. Чайкіна // Психологія і особистість. – 2017. – № 2 (12). – С. 310-318.

2.9. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери студента-психолога, який здобуває другу вищу освіту (Мишко Н. М.)

У системі відносин особистості ставлення до праці взагалі і ставлення до вибору конкретної професійної діяльності зокрема є найістотнішим чинником, що визначає успішність даної діяльності. Ці відносини знаходять своє вираження в мотивах діяльності, під якими ми повинні розуміти психологічні причини, що визначають цілеспрямовані дії людини. Професія психолога передбачає володіння відповідними знаннями, уміннями й навичками роботи, а також наявність певних особистісних якостей, інтегруючим началом яких є

мотиваційно-ціннісна сфера, оскільки саме з неї вибудовується вся система професійно важливих якостей і здібностей майбутнього професіонала.

Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» вона її здійснює, є основа її адекватної інтерпретації. *Мотив* (фр. motif, від лат. moveo – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до пізнавальної діяльності, активізує розумові зусилля. У ролі мотивів можуть бути передусім різноманітні потреби – фізичні, психічні, соціальні, а також інтереси, захоплення, схильності, емоції, установки, ідеали. Під *мотивацією* (лат. motus – рух) у психології розуміють ієрархічну систему існуючих у психіці індивіда інцентивних (спонукальних до дій) цільових моделей деяких предметів, які в певний спосіб виокремлені цим індивідом у світі та мають для нього відносно стійку суб'єктивну цінність. Найбільш широким є поняття «*мотиваційної сфери*», що включає афективну, вольову сферу особистості, переживання задоволення потреби. У загально психологічному контексті, мотивація являє собою складне поєднання рушійних сил поведінки, що відкриваються суб'єкту у вигляді потреб, інтересів, цілей та ідеалів, які безпосередньо детермінують людську діяльність [2; 5]. *Мотиваційно-ціннісна сфера* в широкому розумінні слова розуміється як стрижень особистості, яким опосередковуються такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоційно-вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики.

У зарубіжній і вітчизняній психологічній науці існують різні підходи до розуміння сутності мотиваційно-ціннісної сфери особистості. У психоаналітичних теоріях детермінантою і базисом мотиваційно-ціннісної сфери особистості вважають вроджені неусвідомлювані інстинкти (З. Фрейд), архетипи колективного колективного неусвідомлюваного (К.-Г. Юнг), потреби в позитивній свободі, знаходженні ідентичності, встановленні соціальних зв'язків (Е. Фромм), система відносин «я – інші», що виражаються у русі до людей, проти людей і від

людей (К. Хорні), прагнення до подолання почуття неповноцінності та соціальний інтерес (А. Адлер). У біхевіористичних теоріях акцент у детермінації поведінки роблять на зовнішньому підкріпленні (нагороді чи покаранні), які настають після виконання певного поведінкового акту (Б.-Ф. Скіннер). У когнітивних теоріях у розумінні мотиваційних чинників особистості особлива увага звертається на прагнення здолати когнітивний дисонанс і встановити внутрішню когнітивну гармонію (Л. Фестінгер), потреби у збалансованих, гармонійних, несуперечливих соціальних відносинах (Ф. Хайдер). У гуманістичних теоріях сутність мотиваційно-ціннісної сфери особистості розглядають через задоволення різного рівня потреб та русі до само актуалізації (А. Маслоу), прагнення бути відкритим світу, потребу у творчості, здатності робити вільний вибір та брати відповідальність (К. Роджерс) [1; 2; 8].

Вітчизняна психологія має також низку наукових напрацювань з питань мотиваційно-ціннісної сфери особистості. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій у контексті спрямованості особистості ґрунтовно висвітлена у працях І. Беха, Т. Бутківської, Л. Іванько, З. Карпенко, Д. Леонтєва, Г. Радчук, М. Слюсаревського, Т. Титаренко, Т. Тітова, Т. Яценко та інших сучасних вчених. В останні десятиріччя сформувався стійкий інтерес науковців до дослідження проблеми становлення духовних цінностей особистості (М. Боришевський, С. Гончаренко, В. Знаков, Г. Максимов, Е. Помиткін, М. Савчин та ін.).

Таким чином, можна зазначити, що мотиваційно-ціннісна сфера майбутнього психолога визначається як спосіб самореалізації, що базується на особливостях мотиваційних, смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій особистості. Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності може виступати чинником продуктивності регуляційного потенціалу особистості у процесі вирішення професійних завдань та визначати продуктивність його діяльності.

Виходячи з проаналізованого наукового матеріалу, можна зробити висновок, що однозначної феноменології та структури мотиваційно-ціннісної сфери особистості в науці не виділено, не виявлено її місце в процесі професійного розвитку особистості. Виходячи з розуміння мотиваційно-ціннісної сфери як складної багаторівневої структури регуляції професійної діяльності людини, ми виокремили наступні компоненти теоретичної моделі мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту (див. рис. 1):

1. *Потребо-мотиваційний компонент*: основні потреби людини, а саме потреба у безпеці та надійності, потреба у приналежності до суспільства і затребуваності, потреба у почутті власної гідності та потреба у самореалізації; зовнішні (фінансові мотиви, співпраця в колективі, суспільне визнання, відношення з керівництвом) та внутрішні (відповідальність роботи, кар'єра, досягнення особистого успіху та зміст роботи) мотиви.

2. *Ціннісно-смісловий компонент*: смисложиттєві орієнтації та цінності гедонізму, досягнення, влади, самовизначення, стимуляції, конформності, традицій, соціальності, безпеки, зрілості, соціальної культури, духовності, які об'єднуються у 3 групи – індивідуальні, колективні та подвійні.

3. *Компонент психологічної готовності до майбутньої діяльності*, що поділяється на складові – самооцінки вмінь, емоційного ставлення та професійних уподобань у сфері обраної діяльності.

Мотиваційно-ціннісна сфера особистості обумовлює розвиток професійно важливих якостей, які визначають успішність праці та її продуктивність. Центральною проблемою розвитку особистості фахівця залишається розвиток його мотиваційної й ціннісно-сміслові сфери, розвиток його готовності зрозуміти для себе сенс власної професіоналізації.

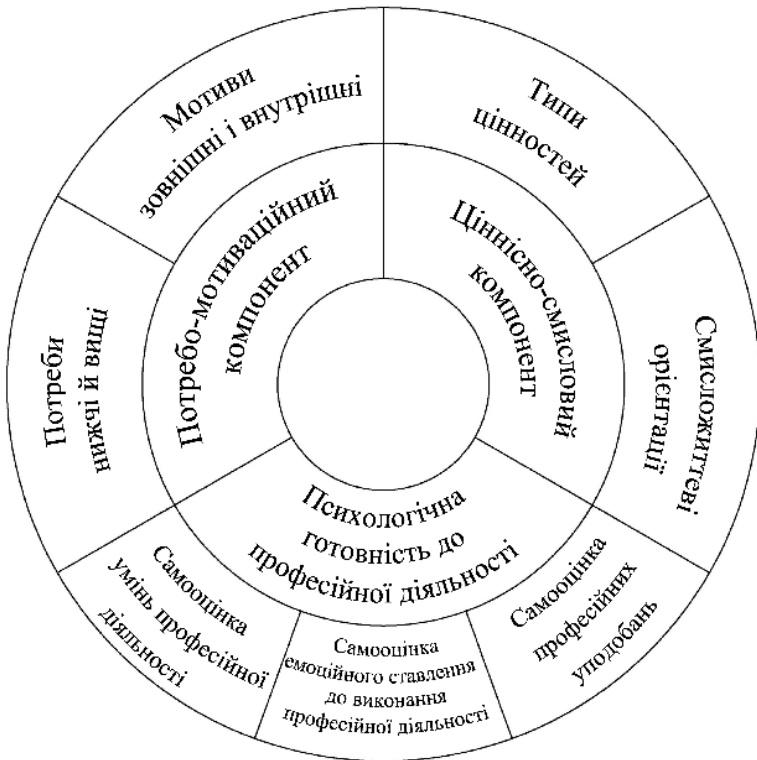


Рис. 1. Теоретична модель мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту

Такий багатофакторний аналіз, на наш погляд, дозволяє якнайкраще розкрити особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Нами було проведено дослідження на визначення особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту за спеціальністю «Психологія» за дворічною програмою навчання. Загальна вибірка дослідження нараховувала 60 респондентів (54 жінок, 6 чоловіків). Віковий діапазон респондентів вибірки від 22 до 49 років. Для досягнення поставленого завдання нами застосовані

методики: Тест А. Маслоу на дослідження провідної мотивації; Двухфакторний мотиваційний профіль Ф. Герцберга; Тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва; Ціннісний опитувальник С. Шварца. Обрані методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи та завданнями дослідження.

Аналіз даних почнемо з розгляду отриманих даних методики на виявлення рівнів мотивації А. Маслоу. За результатами дослідження рівнів мотивації можна сказати наступне: базові потреби в безпеці та надійності домінують у 20 % респондентів 1 курсу і 30 % респондентів 2 курсу. Це може свідчити про потребу у безпеці цих досліджуваних, що виражається у прагненні зберегти роботу, здобувши вищу психологічну освіту державного зразка, або намагання набути професію з більш комфортними умовами праці, у чому вони впевнюються до кінця терміна навчання. Наступний рівень мотивації, а саме відчуття приналежності та необхідності бути потрібним у респондентів майже не виявлене (7 % і 3 %), що може вказувати на достатній рівень задоволеності у респондентів цієї потреби. Почуття власної гідності як переважаючий мотиваційний аспект, виявляється у 33 % респондентів 1-го та 40% 2-го курсу навчання. Це може бути пов'язане з потребою у повазі, у визнанні оточуючих і прагненні до особистих досягнень. Мотивація найвищого рівня в ієрархічній системі Абрахама Маслоу – потреба у самоактуалізації мала свій прояв у 40 % 1-го та 33 % 2-го курсу навчання. Тобто можна зазначити, даний відсоток респондентів розглядає здобуття другої вищої освіти за спеціальністю «Психологія» як можливість для самовираження, власного особистісного зростання та реалізації своїх потенційних можливостей [1].

Наступним нас цікавили структурні особливості поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. З цією метою ми використали методику Ф. Герцберга. Він дійшов до висновку, що існують дві основні категорії факторів оцінки ступеня

задоволеності від виконаної роботи: фактори, що утримують на роботі – гігієнічні фактори (умови праці, величина заробітної плати, міжособистісні відносини з начальниками, колегами, підлеглими), і фактори, які мотивують до роботи – мотиваційні фактори (досягнення, визнання заслуг, відповідальність, можливості для кар'єрного зростання).

Було з'ясовано, що мотиваційні фактори чітко переважають на 1 курсі, а вже на 2 курсі вони зрівнюються з гігієнічними факторами. Гігієнічні (зовнішні) фактори представлені ставленням до оплати праці (17 % на 1 курсі і 40 % на 2 курсі), внутрішні мотиваційні фактори представлені потребами у кар'єрному зростанні і просуванні по службі (27 % на 1 курсі і 17 % на 2 курсі), досягнення особистого успіху (23 % на 1 курсі і 10 % на 2 курсі), відповідальність роботи (17 % на 1 курсі і 13 % на 2 курсі) та власне зміст роботи (13 % на 1 курсі і 10 % на 2 курсі). Такі гігієнічні фактори як суспільне визнання та стосунки з керівництвом майже не представлені (менше 10 %), а стосунки з колективом як провідний мотиваційний фактор не виявлена у жодного респондента 1 та 2 курсу.

Розглядаючи провідні потреби мотиваційної сфери майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту, суттєвим на наш погляд є виявлення факту, що навіть переважаючі мотиви респондентів (за обома методиками) мають, в більшості, середній рівень прояву. Зменшення мотиваційних показників може бути пов'язане зі скороченням терміном програми навчання при здобутті другої вищої освіти і неможливістю, у зв'язку з цим, реалізувати себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності в повному обсязі.

Сенс як вроджену мотиваційну тенденцію, розглядає В. Франкл. Здійснюючи сенс свого життя, людина здійснює себе, і в даному контексті самоактуалізація виступає побічним продуктом самоздійснення [7]. У зв'язку з цим, нам було цікаво розглянути структуру смислових утворень дорослих людей, які обирають засобом самореалізації професійне перепрофілювання. Ми виявили, що всі смислові категорії як на 1, так і на 2 курсі є в межах середніх значень. Високих показників

смісложитевих орієнтацій у майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту не виявлено. Однак на другому курсі ми бачимо зниження по всіх показниках, що виходять, навіть, за межі середніх. Так, знизившись, виходять за межі середніх значень показники по субшкалам «Цілі у житті», «Результативність життя» та «Локус контролю – Я». Дані свідчать, що у цілому досліджувані виявляють певну незадоволеність процесом самореалізації, зневіру в себе, відсутність чітких цілей на майбутнє, що надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу. Це може зумовлюватися адаптаційним періодом та розгубленістю як у власних силах, так і правильності обраного шляху. Спад середніх значень також свідчить про фактичну наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації.

Далі ми проаналізуємо методику Ш. Шварца, що дозволяє вивчити особливості ціннісно-сміслової сфери, що необхідно для усвідомленого і зваженого прийняття рішень про своє професійне майбутнє. Отже, високі значення мають типи цінностей і на 1, і 2 курсі (рейтинг від 1 до 4) – гедонізм (задоволення, насолода життям), стимуляція (прагнення до новизни і глибоких переживань), традиції (повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність), духовність (внутрішня гармонія, життя більше духовними інтересами, ніж матеріальними, розуміння свого призначення в житті, єднання з природою). Ми бачимо, що найбільш виражені, значимі типи цінностей майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту не змінюються протягом навчання, змінюються лише числові значення цих цінностей.

За результатами проведеного дослідження було визначено, що з потребою у самоактуалізації особистості, розкриття основних потенцій особистості майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту позитивно корелюють показники локусу контролю – Я ($r = 0,555$, $p < 0,01$), гедонізму ($r = 0,376$, $p < 0,05$), самовизначення ($r = 0,439$, $p < 0,05$), зрілості

($r = 0,524$, $p < 0,01$) та групою індивідуальних цінностей ($r = 0,391$, $p < 0,05$). Потяг до розкриття власних можливостей пов'язаний із потягом до чуттєвого задоволення, уявленням про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями, самостійності мислення і вибору способів дії, у творчості та дослідницькій активності. Така особистість має потребу в самоконтролі і самоврядуванні, а також в інтеракціональній потребі у автономності та незалежності.

З потребою в почутті власної гідності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту негативно корелюють показники конформності ($r = -0,435$, $p < 0,05$) та групою індивідуальних цінностей ($r = -0,365$, $p < 0,05$). Чим вища потреба у почутті власної гідності, тим менша схильність стримувати дії, які можуть завдати шкоди іншим або не відповідають соціальним очікуванням, що можуть мати негативні наслідки. З потребами у безпеці та надійності позитивно корелює показник соціальності ($r = 0,448$, $p < 0,01$). Чим вища така потреба, тим традиційніший спосіб поведінки обирає для себе особистість, тим важливішими є цінності – повага традицій, смиренність, благочестя, прийняття своєї долі, помірність.

Фінансовий мотив (зовнішній гігієнічний фактор) майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту негативно корелює з показниками цілі у житті ($r = -0,445$, $p < 0,05$), локусу контролю – Я ($r = -0,435$, $p < 0,05$), локусу контролю – життя ($r = -0,374$, $p < 0,05$) та загальним показником усвідомленості життя ($r = -0,397$, $p < 0,05$). Чим важливіший фактор величини заробітної плати для респондента, тим менше значення мають цілі у майбутньому, які надають життю осмисленість і спрямованість, наявність свободи вибору, можливість контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Мотив досягнення особистого успіху (внутрішній мотиваційний фактор) майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту позитивно корелює з показниками цілі у житті ($r = 0,436$, $p < 0,05$), результативність

життя або задоволеність самореалізацією ($r = 0,378$, $p < 0,05$) та локусу контролю – життя ($r = 0,503$, $p < 0,01$). Чим вища потреба у досягненні особистого успіху, тим вищий показник цілеспрямованості особистості, плани якої підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію, оцінкою продуктивності й осмисленості життя. Зміст роботи як внутрішній мотив позитивно корелює з показником локусу контролю – життя ($r = 0,380$, $p < 0,05$). Чим важливішим є зміст роботи майбутнього психолога, тим більш відповідальним він себе оцінює.

Загальний результат дослідження динаміки розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів у процесі здобуття другої вищої освіти свідчить про певну незадоволеність процесами власної самореалізації в навчально-професійній діяльності та фактичну наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги та пов'язаними з нею явищами мотиваційної та ціннісно-цільової дезорієнтації.

Аналізуючи проблему цілеспрямованого розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів, ми зосередилися на системі професійної підготовки у ВНЗ, яка за умови правильної організації є потужним джерелом розвитку системи релевантної професійної мотивації, ціннісних та смисложитєвих орієнтацій. Найбільш поширеними типами навчальної взаємодії студентів другої вищої освіти з викладацьким складом є конкуренція та кооперація, де перша має дві форми прояву – латентну (приховану), що базується на деякому знеціненні професорсько-викладацького складу з метою компенсаторної підтримки власної самооцінки, що зазнає певного суб'єктивного тиску в процесі оцінки знань студентів, та явна взаємна конкуренція, що базується на більш відкритому протистоянні, взаємному знеціненні (Х. Кохут). На противагу вищеозначеним типам взаємодії, кооперація базується на підтримці, співпраці, розвитку прихованих ресурсів особистості студента як з боку студентів, так і з боку викладачів (К. В. Седих) [6]. Відтак, застосування особистісно-

орієнтованих технологій навчання в процесі перепідготовки спеціаліста дає можливість застосувати диференціальний підхід, знизити суб'єктивний стан навчальної напруги у дорослих людей, активізувати арсенал особистісного і професійного досвіду таких студентів, підвищити свої комунікативні навички, навички подолання проблемних ситуацій, програвати у діловій грі можливі майбутні професійні ситуації, підвищити інтерес до обраної професії, зрозуміти напрямки самовдосконалення як майбутнього фахівця, а отже і значно підвищити відсоток мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту до виконання професійної діяльності. Проте, на думку дослідників (О. Р. Арнольд, Т. Є. Беловицької, Н. Р. Бітянкової, В. Ю. Большакової, І. В. Вачкової, В. Б. Волкової, Є. І. Головахи, Е. Дісі, О. О. Кроніка, О. В. Євтіхової, Ю. М. Ємельянової, Т. В. Зайцевої, В. П. Захарова, В. О. Климчука, С. І. Макшанової, С. Н. Мельника, О. Л. Музики, Л. А. Петровської, С. В. Петрушина, О. С. Прутченкова, Р. Раяна, К. Р. Роджерса, К. Рудестам, К. В. Седих, К. Фопеля, Т. С. Яценко та інших), найбільш ефективною формою роботи з розвитку мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх психологів в процесі здобуття другої вищої освіти є соціально-психологічний тренінг, який дозволяє вдосконалити структурні компоненти даного психологічного феномену за відносно короткий проміжок часу, що за умов скороченого терміну навчання на другій вищій освіті є досить доцільним.

Таким чином, теоретико-емпіричне вивчення сутності мотиваційно-ціннісної сфери особистості дозволяє розглядати її системне ієрархічне утворення, що може виступати чинником продуктивності регуляційного потенціалу особистості у процесі вирішення професійних завдань та визначати продуктивність її діяльності. Мотиваційно-ціннісна сфера майбутнього психолога, який здобуває другу вищу освіту має чітку структуру, до якої входять такі елементи, як провідні потреби, мотиви, ціннісні та смисложиттєві орієнтації особистості.

Дослідженням виявлено, переважання вторинних потреб (потреби в повазі і визнанні та потреба самовираження), хоча наявний досить високий відсоток прояву первинних потреб, а саме потреби в безпеці і впевненості в майбутньому. Внутрішні мотиваційні фактори абсолютно переважають над зовнішніми гігієнічними факторами, хоча фінансовий аспект, знову ж таки, має досить високе значення. Навіть переважаючі мотиви мають, здебільшого, лише середній рівень прояву. Виявлено також високі значення таких типів цінностей, як гедонізм, стимуляція, традиції та духовність. Показники смисложиттєвих орієнтацій є *d* межах середніх значень, знижуючись під кінець навчання по всіх показниках, що може свідчити про наявність кризи завершення навчання та несформованістю у цілому мотиваційно-ціннісної сфери як складової професійної готовності, що може стати мішенню для майбутніх формувальних впливів.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 436 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій: Навч. посібник для студентів гуманіт. факультетів ВНЗ. / С. С. Занюк–Луцьк : Ред.-вид. відд. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2002. – 180 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
5. Малзахов О. Р. Психологія праці: Навч. посібн / О. Р. Малзахов. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.
6. Седих К. В. Психологія взаємодії систем: «Сімя та освітні інституції»: монографія. / К. В. Седих – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 228 с.

7. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / В. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

8. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 2003 – 608 с.

2.10. Реконструкція професійних конструктивів психологів-освітян у взаємодії з системами клієнтів **(Седих К. В.)**

На першому етапі психологічної освіти, як правило, після отримання диплома фахівця-психолога, психологічні знання ще не стали інтегрованими у власний досвід. Знання про те, які вимоги ставить професія до особистості психолога, залишаються лише знаннями, не випробуваними особистою практикою, тому відбувається формування захисної імпліцитної теорії особистості.

Це той випадок, коли буденна свідомість не справляється зі своїми функціями фіксувати протиріччя і бути стійкою до них. О. Г. Шмельов, О. В. Улибіна, В. М. Просекова вважають, що формування захисної імпліцитної теорії особистості може бути зумовлене захисно-компенсаторними механізмами або незначним емпіричним досвідом суб'єкта, в якому полярності представлені недиференційовано одне від одного або як взаємовинятки [4; 6; 9]. Як говорив Ф. Перлз, «стереотип вимагає від «гри» подальшого досвіду», він впливає на наступний досвід дезадаптивно й не контекстуально [5]. Для зміни стереотипу необхідно мати різноманітний досвід, наприклад, такий як спілкування із суб'єктом, що має досвід психотехнічної дії з протиріччям.

Як зазначає Н. В. Чепелева, психолог працює не з реальною, а психологічною ситуацією, тобто, з розумінням та інтерпретацією власної життєвої ситуації клієнтом, тим

значенням, якого клієнт надає цій ситуації [8]. Психотерапевтичне спілкування – це засіб прояснення особистісних смислів та значень клієнта. Це вимагає від консультанта усвідомлення та розуміння його власних контекстів і конструктів.

Значення тексту власної історії психотерапевта пояснюється ще й тим, що в ньому зафіксована базова життєва концепція, через яку як через «інтерпретаційний фокус» переломлюються всі події, проблеми людини.

Описуючи риси особистості психолога та психотерапевта, Ролло Мей запропонував теорію «пораненого зцілювача». Автор вважає, що психологи та психотерапевти лікують інших людей за допомогою своїх особистих травм. Психологи, які стають психотерапевтами, – це люди, які в дитинстві повинні були стати терапевтами в своїх сім'ях. Завдяки особистій боротьбі з власними проблемами у майбутніх психологів і психотерапевтів розвивається емпатія, креативність і співпереживання відносно інших. Він знаходить певний позитив у всіх хворобах (фізичних чи психічних), оскільки певна форма боротьби є необхідною для того, щоб привести нас до тих глибин, у яких виникає креативність. Як говорить Джером Каган, професор із Гарварда, креативність замішана на стражданнях підліткової самотності, на ізоляції і, навіть, фізичній неповноцінності [2].

Найважливішим параметром професійного образу світу психолога, за В. М. Просяковою [4], є специфічний образ людини, специфічні узагальнені уявлення про людину, які визначають характер способів описання та взаємодії з нею. Проблема професійного психологічного образу людини розглядається у контексті специфічних характеристик психології як академічної так і практичної. На думку автора, наука, як професійна форма пізнавальної діяльності, перетворює людину на об'єкт пізнання. Ставлення науковця до людини, як до об'єкта, зумовлює монологічність науково-психологічного дискурсу. Практична ж психологія передбачає зверненість дій суб'єкта-психолога до суб'єкта-клієнта, що визначає діалогічний характер їхньої професійної психологічної

діяльності. Діалогічність психологічної допомоги, зверненість до суб'єкта є її найважливішою рисою, яка поєднує у собі усі інші її характеристики.

Накопичення суб'єктивного досвіду, як відомо, відбувається протягом усього життєвого шляху індивіда та озброює його комплексом чуттєвих уявлень про найближче оточення та можливості його безпосередньої перебудови, а також узагальненою взаємопов'язаною системою знань про навколишній світ. Саме образ світу робить внесок до процесу будування образу предмета або ситуації. Тобто, глобальна локалізація явищ, які відображуються в образі світу, утворює конкретно-психологічний базис характеру психічного відображення у людини. Процеси відображення, за умови наявності впорядкованих уявлень про навколишню дійсність та своє місце в ній, характеризують рівень свідомості, що є вищою формою відображення.

Формування і розвиток професійної ідентичності психолога-практика відбувається не стільки на рівні значень, скільки на рівні смислів, на імпліцитному рівні. Це такий вид навчання, як процес самопізнання, якому не можна навчити, його можна лише пережити. Людина, яка пережила таке відкриття одного разу, відчуватиме його вплив на собі протягом усього життя. Тому існують спеціальні форми занять для формування професійної ідентичності – групи особистісного розвитку, групи особистого досвіду, індивідуальна та групова психотерапія. Під впливом спеціальної роботи, що проходить у групі колег, виникає певний баланс між процесами інтеграції й диференціації конструктів.

Механізм, що допомагає пережити шкідливі ефекти негативного досвіду, може трансформувати цей досвід у те, що сприятиме зростанню. Певний ступінь стресу і кількість ситуацій, що провокують, допомагають зростати, укріплюють психологічну силу і компетенцію. Так, лонгітюдні дослідження в Берклі (інститут Сайбрука) показали, що в більшості випадків були переоцінені деструктивні ефекти проблем раннього дитинства [5].

Були вивчені репрезентації когнітивно-емоційних утворень (конструктів) у психологів системи освіти. Для вирішення поставлених завдань були використані такі методи: 1) теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення і систематизація основних положень теоретико-методологічних підходів до вивчення досліджуваної проблематики та отриманих в їх межах емпіричних даних; 2) методи математичної статистики (параметричні та непараметричні критерії розрізнення, кореляційний, факторний та кластерний аналіз). Оброблення даних здійснювалася на базі комп'ютерного статистичного пакету SPSS 13.0 for Windows та MS Excel.

Нами досліджувалася когнітивна складність індивідуальної свідомості психологів-освітян у сфері «взаємодії між системами: сім'я та освітня інституція (школа)».

Наш вибір досліджувати взаємостосунки між психологом та клієнтом шляхом вивчення метафоричного рівня уявлень у структурі індивідуальної свідомості психолога зумовлений такими міркуваннями: метафори забезпечують структуру, в якій розрізненні факти і події можна побачити в їх взаємному відношенні [10]. Мова пояснень розчленовує та ізолює, описує одну подію за іншою в лінійній послідовності. Мова фігуральна синтезує і комбінує, об'єднує різні рівні мислення, емоцій і поведінки в цілісну картину, яка створює ширшу перспективу. Те, що виникає в результаті цього синтезу, – це жива картина, в якій складні стосунки конденсуються в прості виражені образи, без обробки логічної цензури. Ці образи не потребують надмірних пояснень і не пов'язані якимось випадковим чином, вони ідеосинкретичні і взаємодоповнюючі.

Так, у взаємодії між психологом та клієнтом, на нашу думку, існує «таємна» угода: так клієнт позасвідомо надає психологу право виконувати за нього певну психічну функцію, найчастіше (хоча це і не єдина функція) це відповідальність за його життя, а психолог або бере, або не бере цю відповідальність на себе.

Тому необхідно визначити головну емоційну тему, навколо якої на даний момент організується система

психологічної допомоги клієнту, завдяки цьому виникають «угоди», частина цих угод є явною, вербальною, але важливіша частина цієї угоди є позасвідомою. Тому психологу важливо усвідомлювати свою частину цієї угоди і розшифровувати частину угоди клієнта. Цьому сприяє перехід до опису метафоричного рівня – на противагу буквальному – взаємостосунків між психологом та клієнтом.

Більш диференційованими ознаками в нашому дослідженні виявилися такі якості зображення та метафор, які пов'язані з функціонально-композиційним співвідношенням елементів (за К. Дункером – «функціональні рішення», цит. за [3]). Можливі форми взаємодії – тип стосунків: «любов», «допомога», «захист», «вплив». До якості взаємодії відносяться: її спрямованість (хто є «агентом», а хто – «об'єктом»), а також односторонність або взаємність.

Ієрархічна організація значення розуміється як система диференційованих ознак, які займають різне положення в складі значень. Це уявлення закріплено в поняттях спільної родової ознаки (архисема), диференціальних і асоціативних сем. Трактовка образу як своєрідного «перцептивного» уявлення про світ [3, с. 114].

Таким чином, проведене дослідження підтверджує наявність багатопланової ієрархічної організації матеріалу, який виділений методом класифікації, і це свідчить про існування різних рівней у значенні образотворчого повідомлення (знаку). Ці рівні вибудовуються послідовно і відтворюють логіку конкретизації змісту повідомлення, глибину проникнення суб'єкта в матеріал.

У дослідженні були застосовані такі методики: просторова соціометрія (Д. Морено); структуроване інтерв'ю; суб'єктивне шкалування; системне моделювання («Дошка системного поля» К. Людевіг), моделювання внутрішнього семантичного простору особистості (Ф. Сімон). Результати шкалування випробуваними фігур оцінювання об'єднувалися в групові матриці, які потім підлягали процедурам факторного

аналізу методом головних компонентів з наступним варимакс-обертанням факторів.

Як інструмент шкалування використовувалися уніполярні шкали, виявлені за допомогою методу тріад Дж. Келлі. Результати шкалування в досліджуваній групі через фігури оцінювання підсумовувалися в групові матриці, які потім піддавалися процедурам факторного та кластерного аналізу методом головних компонентів з наступним варимакс-обертанням факторів.

Під конструктом ми, слідом за Келлі, розуміємо «класифікаційно-оцінний еталон, сконструйований людиною, перевірений (валідизований) нею на практиці, за допомогою якого здійснюється сприйняття та розуміння навколишньої дійсності, прогноз і оцінка подій. У найзагальнішому виді конструкт – це біполярна ознака, альтернатива, протилежні відносини та способи поведінки» [1].

Принцип біполярності конструкта – фундаментальний принцип теорії Келлі: оцінки людей та подій через призму опозицій максимально інформативні для цілей передбачення, оскільки дозволяють бачити не тільки щось дане, але і протилежне цьому – альтернативний спосіб поведінки, річ або якість. Не дивлячись на те, що тотальність принципу біполярності конструкта заперечується деякими дослідниками, однак її не можна визнавати абсолютно доведеною [1, с.231], там, де це виявляється можливим, застосування принципу біполярності дійсно дозволяє конкретизувати реальний зміст конструкта та виявляється важливим і корисним в експериментальній роботі. Вербалізація випробовуваними протилежних полюсів конструкта «відсікає» непридатні до представлень конкретної особистості складові загальноприйнятих значень і, таким чином, дозволяє дослідникові її зрозуміти. Крім того, біполярність робить конструкт одночасно і мірною шкалою (як правило, конструкт – не просто дискретна опозиція, але часто задає континуум деякої властивості – за допомогою додатку конструкта об'єкти можна розташувати між полюсом подібності та полюсом відмінності),

якою можна «вимірювати» об'єкти (а не тільки стверджувати про включеність і невключеність в клас), що дозволяє застосувати для аналізу систем конструктів велику різноманітність методів аналізу.

На протигагу фрагментарним концепціям Дж. Келлі розвивав уявлення про єдність і цілісність особистості, тому поняття системи конструктів (складноорганізованої, ієрархізованої) стало визначальним у його теорії. Увівши поняття системи конструктів, Келлі формулює основний постулат: особистісні процеси прямують «руслами» конструктів, які слугують засобами передбачення подій.

У психології прийнято говорити про ступінь артикульованості системи конструктів: відносини взаємозв'язку між конструктами зумовили розділення систем конструктів на артикульовані (добре структуровані), монолітні, фрагментарні. У порівняльному дослідженні систем конструктів хворих неврозамі і здорових людей (P.Norris & all) було показано, що система конструктів здорових досліджуваних є декількома чіткими кластерами, зв'язаними сполучними (артикульованими) конструктами, тоді як системи конструктів хворих або монолітні (всі конструкти зчеплені в один великий кластер), або фрагментарні (складаються з безлічі дрібних, незв'язаних між собою кластерів) (рис. 1).

Коректно інтерпретувати можна взаєморозташування (належність до одного і того ж «сегменту» простору) елементів з конструктами, що мають істотне навантаження хоча б по одному з представлених факторів.

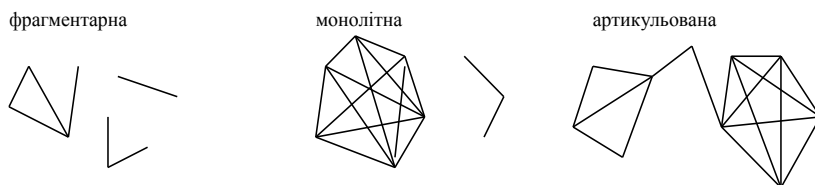


Рис. 1. Ступінь артикульованості системи конструктів

Таким чином, ми отримуємо семантичний простір – модель категоріальної структури індивідуальної свідомості, на

основі якої відбувається класифікація індивідом об'єктів, понять та певною мірою аналіз їх значень.

Франселла і Банністер вважають, що репертуарні решітки можна вважати специфічним різновидом структурованого інтерв'ю. Зазвичай ми досліджуємо систему конструктів іншої людини під час розмови з нею. У процесі бесіди ми поступово починаємо розуміти, як вона бачить світ, що з чим пов'язане, що з чого випливає, як вона оцінює події, людей тощо. Решітки формалізують цей процес і дозволяють застосувати математичний апарат для пошуку і обґрунтування зв'язків між конструктами цієї людини, помітити індивідуальне, специфічне в структурі та змісті її світогляду [7].

Отже, обґрунтовано методи емпіричного дослідження стосунків та особливості взаємодії в просторі систем «сім'я – психолог», «психолог – клієнт».

При аналізі та узагальненні отриманих результатів були виявлені базові ідеї взаємодії «психолог – клієнт». Так, частина психологів під час взаємодії з клієнтом обирає позицію ресурсну, тобто фокус уваги, в першу чергу, спрямовується на пошук ресурсів та можливих рішень. Інша частина психологів обирає «проблемну» позицію, при цьому увага зосереджена на проблемі та пошукові «першопричини» її виникнення, це – так званий спосіб лінійного мислення, ідея, що причинно-наслідковий шлях роботи з клієнтами є єдиним і оптимальним. До участі в тренінгах системної взаємодії та системної модерації, розроблених нами, така ідея була домінуючою у більшості психологів.

У результаті кластерного аналізу на основі проаналізованих досліджуваними-психологами уніполярних шкал були виділені кластери, які названі нами як певні ролі, з якими ідентифікують роль «психолога-консультанта» психологи-консультанти.

У метафоричній формі відображені теми влади і контролю, які приписуються психологу (це прослідковується частіше) або клієнту. Психологу приписують також «володіння таємницями». Це мабуть відображає деякі аспекти магічного та

міфологічного рівнів свідомості як самого психолога, так і суспільні ідеї про цю професію. Ролі які приписують собі психологи – це ролі експерта.

У досліджуваних спостерігалася амбівалентність у характеристиках ролі «психолог»: владний, всемогутній, активний і сильний (клієнт відповідно уявляється залежним, слабким, пасивним), при цьому відображені сильні прояви тривоги самого консультанта перед клієнтом і високий рівень (до ригідності) механізмів психологічного захисту. Подібний механізм діє і у випадку взаємозв'язку між диференційованістю сприйняття об'єктів і тривожністю, адже, як свідчать результати багатьох досліджень, стан тривожності виникає в ситуації невизначеності. З іншого боку, тривожність розглядається як стан активації організму, який викликає посилення орієнтувальної реакції. У результаті утворюється замкнуте коло зв'язків між невизначеністю, тривожністю, особливостями орієнтування і ступенем диференційованості при сприйнятті та оцінці індивідом об'єктів. Так, невизначеність ситуації викликає стан тривожності, який, у свою чергу, впливає на посилення орієнтовної реакції, що призводить до диференційованості сприйняття та оцінки об'єктів і, зрештою, знову до підвищення невизначеності. Уявлення про зміст, форми роботи та консультативний процес у досліджуваних були еkleктичними, без інтегрування окремих елементів у певну систему.

Для визначення структури уявлень взаємодії «психолог-клієнт» за допомогою факторного аналізу методом головних компонентів з варімакс-обертанням оброблялися відповіді на пункти опитувальника 102 особами.

У результаті першого експерименту був побудований семантичний простір, координатні вісі якого відображають різні аспекти сприймання учасників взаємодії системи «психолог – клієнт», а оцінки цієї взаємодії досліджуваними задаються як координати всередині цього семантичного простору (рис. 2).

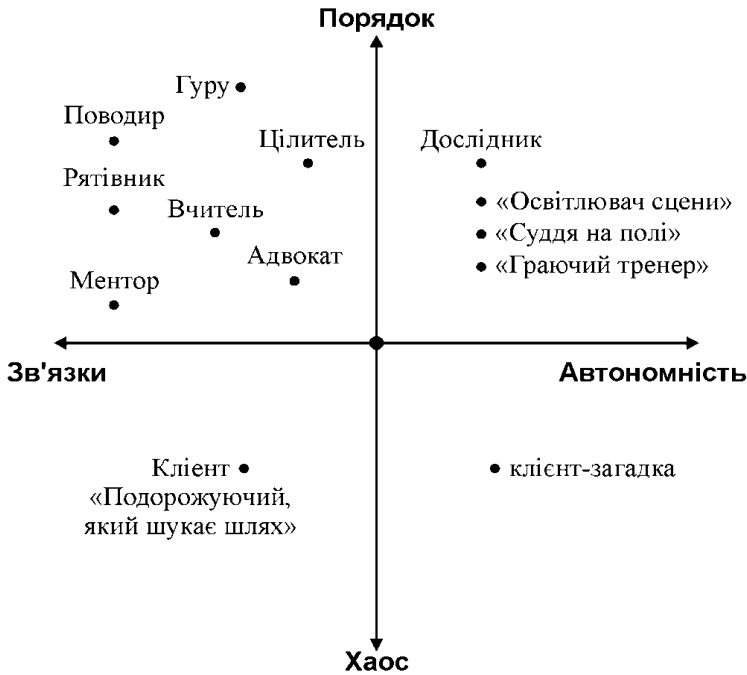


Рис. 2. Семантичний простір сприймання учасників взаємодії системи «психолог – клієнт»

Семантичний простір є операційним аналогом категоріальної структури індивідуальної свідомості (це ієрархізований набір найбільш глобальних універсальних категорій які визначають побудову і зміст значень). Оскільки в рамках побудови семантичних просторів значення задаються як перетин категорій-координат семантичного простору, останні можна розглядати як операційний аналог категоріальної структури індивідуальної свідомості. При цьому окремі параметри семантичного простору відповідають певним аспектам когнітивної організації свідомості. Так, розмірність простору (кількість незалежних факторів-категорій) відповідає когнітивній складності свідомості суб'єкта в цій змістовній

області. Може відбуватися тенденція склеювання різних шкал в оціночний фактор. Кількість незалежних факторів – показник диференціації в усвідомленні ознак. Оскільки визначені фактори відображають основу класифікації об'єктів, задають сенс, за яким ці об'єкти диференціюються, їх можна розглядати як форми відношення, що можливі між проаналізованими значеннями.

Побудова семантичних просторів реалізує два завдання: вісі координат, що складають «скелет» семантичного простору – є операційним аналогом категоріальної структури індивідуальної свідомості. Розташування в семантичному просторі значень, що аналізуються дозволяє реконструювати семантичний склад значень як одиниць індивідуальної свідомості. Коли об'єднання ознак опису у фактори відбувається за їх конотативною основою, розміщення значень у такому просторі відображає значення в яких відображення і відношення є злитими, тобто особистісні смисли та почуттєва тканина існують у нероздільній спільності. Такі простори характеризують особистісні смисли індивіда і застосовуються для дослідження соціальних установок і стереотипів. Як зазначає В. Ф. Петренко, побудова семантичних просторів як метод і форма моделювання уявлення знаходить широке застосування в дослідженні семантичної організації різних форм репрезентації об'єкта суб'єкту.

Таким чином, виділені характеристики психолога-консультанта з погляду психолога-консультанта: владний; всемогутній; активний; сильний.

Характеристики клієнта з погляду психолога-консультанта виглядають наступним чином: залежний; слабкий; пасивний.

Виявлені загальні ідеї, характерні для психологів-консультантів.

1. «Людина (в тому числі) і психолог та клієнт повинні жити без страждань, страждання – це погано».

2. «Є правильні люди і сім'ї, а є – неправильні».

3. «Психолог повинен нести радість».

4. «Саме психолог–консультант знає, що є добрим, а що поганим для клієнта».

5. «Відповідальність за результати та процес консультування належить виключно психологу, а не клієнту».

6. Перебільшення значущості психологічної роботи та впливу психолога на клієнта.

7. Страх перед клієнтом, почуття безпорадності.

8. Перебільшений ентузіазм та оптимізм.

9. Ставлення до клієнта як до об'єкту впливів.

10. Ідеалізація психології та її впливу на клієнтів.

11. Велике бажання змінювати світ та людей на краще.

При цьому досвід і рівень майстерності в консультуванні у психологів-учасників були різними, та це не позначалося на уявленні про свою роль та роль клієнта за параметрами: 1) влада, контроль та (або) співробітництво; 2) відповідальність.

Аналіз групових уявлень про «симптом», «клієнта», «сім'ю», «психолога» показав наступне:

«Клієнт» формує своє відношення до процесу терапії і його учасників, шукає розуміння в контексті системи «особа – проблема (симптом) – терапія». При цьому, з одного боку, терапія створює для клієнта можливості: бути частиною системи, яка зберігає його особистість; підвищувати самооцінку; здійснювати пошук себе в сім'ї/проблемі; займатися пошуком рішення; актуалізувати проблему; усвідомлювати відповідальність за неї або переносити проблему/провину з себе на іншого. З іншого боку, клієнт, як безпосередній учасник терапії, реалізує в ній такі потреби і очікування: формування особистості в сім'ї (динаміка розвитку); можливість звернутися за допомогою; відчуття співпереживання, надію і страх від безвихідної проблеми; за допомогою психотерапії відкупитися від проблеми.

Таким чином, ми бачимо, що показані різні зразки взаємин терапія-клієнт, як більш зрілі, так і менш зрілі, включаючи рентні. «Симптом» (проблема) в цю систему включений імпліцитно, а ось сім'я відсутня.

«Сім'я» формує наступні конструкти про терапію: терапія – це «чарівна паличка»; «швидка допомога»; рятівний круг; лікування; може відгукнутися на заклик «заберіть у нас це», «зробіть з цим що-небудь» або «дайте довідку, що Він (клієнт) у всьому винен». Логічними, з погляду сім'ї, є очікування щодо ролі і функції процесу психотерапії: розслабити, розсудити, вирішити суперечку, пояснити, навчити, утішити, підтримати, зберегти сім'ю, змінити члена сім'ї, повернути в сім'ю, знайти «винного», роз'єднати, утвердить статус, дотримувати безпеку. Тут ми бачимо присутність усіх членів системи. Проте, варто зазначити, що підкреслюється тільки проблемний контекст ролі сім'ї. Сім'я, як ресурс, для консультування або клієнта не є присутньою у висловлюваннях.

Психологи-консультанти часто під час супервізійної роботи проявляють свої переживання пов'язані зі страхом приступити до роботи з усією сім'єю. Сім'я, як система, здається дуже складним клієнтом. З'являється спокуса «розчленовувати» її на частини, приймати окремих членів і так далі. Необхідно сказати, що сучасний системний підхід допускає роботу з одним клієнтом, як з частиною системи. Проте робота з сім'єю або її частиною не перестає бути економним, швидким, і іноді необхідним способом роботи.

«Психолог», за уявленнями самих психологів, по відношенню до клієнта може проявляти наступне: симпатію, толерантність, професійну гнучкість, компетентність; не повинен переносити свої проблеми на клієнта; не нашкодити клієнтові; утримувати власну межу і нейтральність до цінностей та виборів клієнта; «приєднуватися» до сім'ї і шукати в поведінці сім'ї, у взаєминах членів сім'ї ресурси. У процесі консультування психолог не повинен давати оцінних думок, нав'язувати свою думку (свою систему світогляду), а спрямовувати розвиток сім'ї в позитивному руслі. Щодо своєї сім'ї і самого себе: не повинен працювати зі своєю сім'єю, друзями, партнерами; повинен розвивати безперервний особистий досвід.

Виділені 3 позиції, які займають психологи в просторі «сім'я – школа»: позиція нейтральності («ні – ні»); позиція всепартійності (зацікавленості) («і – і»); позиція експерта («або – або»). Конструктами, які конституують взаємодію психологів-практиків у стосунках із клієнтами, є «Автономія-зв'язки» і «Порядок-Хаос». Їх можна розглядати як суб'єктивні критерії професійної ідентичності психологів-практиків. Сутнісною характеристикою професійного мислення психолога є *здатність зрозуміти й прийняти парадоксальність і протиріччя*, властиві конкретним соціальним ситуаціям, конструкт «Експерт – незнаючий». Наявність такого конструкта в професійній свідомості психолога свідчить про здатність ним відображати суперечності реального буття (позиція «і – і»). Важливим є континуум «конкуренція – співробітництво»: між психологом та батьками проявляється конкуренція за вплив на дитину, «хто краще її розуміє» або (і) стратегія співробітництва – як стати «друзями» на благо дитини; існує конкуренція між учителями і батьками – за свій авторитет у дитини і компетентність у вихованні; між психологом та вчителями – конкуренція за рівень компетентності – «хто є експертом». Ознака влади несе позитивні впливи, якщо це поєднується з відповідальністю, і негативні впливи, якщо це поєднується з надмірним контролем за діями іншої сторони.

Список використаних джерел

1. Келли Д. Теория личности. Психология личностных конструктов / Д. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 248 с.
2. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей. – М. : Класс, 1994. – 229 с.
3. Петренко В. Ф. Основы психосемантики : учеб.пособ. / В. Ф. Петренко. – Смоленск : СГУ, 1997. – 400 с.
4. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) / В. М. Просекова // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – С. 31–43.

5. Седих К. В. Психология взаимодействия систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія / К. В. Седих.– Полтава : Довкілля,2008. – 260 с.
6. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М. : Смысл, 2001. – 264 с.
7. Франселла Ф. Новый метод исследования личности. Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер ; ред. Ю. М. Забродина. – М. : Прогресс, 1987. – С. 236.
8. Чепелева Н. В. Роль процесів розуміння та інтерпретації у створенні семіотичного простору психотерапії / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – Т. 3 : Консультативна психологія і психотерапія. – К., 2002. – Вип. 1. – С. 30–45.
9. Шмелев А. Г. Ведение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 1983. – 158 с.
10. Stenberg R. J. Metaphor of mind. – N.Y.: Cambridge University Press, 1990. – 286 p.