



# **НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Серія «Психологія і педагогіка»**

---

**Збірник наукових праць**

**ВИПУСК 28**

**Тематичний випуск:**

**«Актуальні проблеми когнітивної психології»**

Острог  
Видавництво Національного університету «Острозька академія»  
2014

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37  
ББК 74 + 88  
Н 34

До друку ухвалила вчена рада  
Національного університету «Острозька академія»  
Протокол № 11 від 26 червня 2014 року

Друкується згідно з Постановою ВАК України від 10.02.2010 р. № 1 – 05/1

#### Редколегія випуску:

**Пасічник І. Д.**, доктор психологічних наук (відповідальний редактор).

**Максименко С. Д.**, доктор психологічних наук.

**Каламаж Р. В.**, доктор психологічних наук.

**Засєкіна Л. В.**, доктор психологічних наук.

**Павелків Р. В.**, доктор психологічних наук.

**Москалець В. П.**, доктор психологічних наук.

**Юрченко В. М.**, доктор психологічних наук.

**Савчин М. В.**, доктор психологічних наук.

**Вербець В. В.**, доктор педагогічних наук.

**Жуковський В. М.**, доктор педагогічних наук.

**Хом'як І. М.**, доктор педагогічних наук.

**Нісімчук А. С.**, доктор педагогічних наук.

**Руснак І. С.**, доктор педагогічних наук.

**Литвиненко С. А.**, доктор педагогічних наук.

**Шугай М. А.**, кандидат психологічних наук (заст. відп. редактора).

**Матласевич О. В.**, кандидат психологічних наук (відповідальний секретар).

#### Рецензенти:

**Вірна Ж. П.**, доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки.

**Лісова С. В.**, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'ячука.

**Наукові записки** Національного університету «Острозька академія».

Н 34 Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 28. – 184 с.

ISBN 966-7631-15-X

У збірнику подаються результати теоретичних та експериментальних розробок проблем фундаментальної та прикладної психології. Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру, зокрема розглядаються проблеми особистості, когнітивної сфери, питання педагогічної, загальної, вікової психології на перехресті із актуальними напрямками когнітивної психології.

Рекомендовано для викладачів, наукових співробітників, аспірантів та студентів психологічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

УДК 001. 8 + 159. 9 + 37

ББК 74 + 88

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014

© Кафедра психолого-педагогічних дисциплін НаУОА, 2014

УДК 159.9:37

І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк

## МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК РЕГУЛЯТИВНИЙ АСПЕКТ МЕТАПІЗНАННЯ

У статті проведено аналіз метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання. Здійснено огляд структурних компонентів мета пізнання та метакогнітивного моніторингу, встановлено їхню роль у навчальній діяльності

**Ключові слова:** метапізнання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль, метакогнітивні знання, метакогнітивні досвіди, метакогнітивні вміння, відчуття, судження.

В статті проведено аналіз метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання. Проведено огляд структурних компонентів метакогнітивного моніторингу, встановлено їхню роль у навчальній діяльності.

**Ключевые слова:** метапознание, метакогнитивный мониторинг, метакогнитивный контроль, метакогнитивные знания, метакогнитивные опыты, метакогнитивные умения, чувства, суждения.

The analysis of metacognitive monitoring as regulatory component of metacognition is done in the paper. The structural components of metacognition and metacognitive monitoring are observed, their role in the educational activity is also highlighted.

**Keywords:** metacognition, metacognitive monitoring, metacognitive control, metacognitive knowledge, metacognitive experiences, metacognitive skills, feelings, judgments.

**Постановка проблеми.** У сучасних дослідженнях, присвячених вирішенню проблеми підвищення результативності різних видів діяльності (у тому числі, навчальної діяльності студентів), непоодинокі автори звертаються до можливостей використання метакогнітивного досвіду особистості (метакогнітивних знань, переживань, відчуттів, стратегій, суджень, вмінь тощо), вказуючи на відособлення когнітивної психології освіти як окремої проблемної сфери досліджень (Є. Савін, А. Фомін та ін.). Чимало досліджень присвячено відповіді на питання: чи можна покращити результати навчання, враховуючи метакогнітивні процеси?

© І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк, 2014

При цьому емпіричні результати отримано в різних сферах: навчання математиці, читання, письмо, вивчення іноземних мов, у сфері академічних досягнень, під час виконання тестових завдань тощо.

Однак, незважаючи на досить широкий спектр зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень, дискусійними залишаються як теоретико-методологічні, так і емпірико-практичні аспекти зв'язку метапізнання та успішності здійснюваної діяльності. Зокрема, існують різні дані щодо характеру зв'язку академічної успішності учнів і студентів та точності метакогнітивного моніторингу. Щобільше, існують кардинально протилежні теоретичні підходи щодо пріоритетності таких регулятивних аспектів метапізнання, як метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль відповідно до успішності здійснюваної діяльності чи вирішення конкретної задачі.

Таким чином, актуальним є аналіз теоретичного підґрунтя дослідження метакогнітивного моніторингу, обґрунтування його складових компонентів, з'ясування їх зв'язку зі складовими метакогнітивного контролю та з результативністю навчальної діяльності.

**Метою статті** є уточнення поняття та узагальнення основних структурних компонентів метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання, а також окреслення особливостей їхнього зв'язку з результатами навчальної діяльності студентів. Звідси впливають такі **завдання**:

- здійснити теоретичний аналіз поняття та основних структурних компонентів метакогнітивного моніторингу;
- окреслити характерні особливості зв'язку компонентів метакогнітивного моніторингу з компонентами метакогнітивного контролю та з успішністю навчальної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загалом, до проблематики метапізнання в широкому розумінні можна зарахувати дослідження щодо різних аспектів (онтогенетичних, педагогічних, структурно-функціональних тощо) організації та контролю людиною власної пізнавальної діяльності: праці Ж. Піаже, Дж. Брунера, Д. Міллера, П. Ліндсея, Д. Нормана; дослідження когнітивних стилів Г. Віткіна, Дж. Келлі, Дж. Кагана, М. Холодної та ін.; положення культурно-історичної теорії Л. Виготського; осно-

вні концептуальні погляди видатного українського психолога Г. С. Костюка, зокрема у контексті його наукової полеміки з Ж. Піаже; положення теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна; дослідження С. Максименка та його учнів, що динамічно розвивають ідеї Г. С. Костюка, зокрема щодо умов включення засвоєваних у процесі навчальної діяльності знань у регуляційну основу побудови нових дій (постановка нових завдань і цілей) як її центральний психологічний механізм; дослідження, здійснені під керівництвом І. Пасічника, що стосуються психології поетапного формування операційних структур систематизації (І. Пасічник, І. Ковальчук, Н. Тхорук, О. Чепель та ін.) тощо.

Безпосередньо дослідженню проблем метапізнання, метакогнітивного моніторингу, визначенню їхніх функцій та структурних компонентів присвячували наукові праці Дж. Флейвелл, А. Браун, Дж. Данлоскі, М. Дж. Серра, Дж. Меткалф, Г. Шро, Д. Мошман, Т. О. Нелсон, Л. Наренс, А. Коріат, А. Ефклідес, К. Забрукі, Л. Аглер, І. Аршава та Е. Носенко, Т. Чернокова, М. Холодна, А. Карпов, Є. Савін, А. Фомін та інші.

Проблема визначення поняття «метапізнання» пов'язана з його використанням у різних контекстах у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, педагогіка, філософія, психолінгвістика тощо; із розмежуванням його змісту з поняттям «пізнання»; із побудовою уявлень про метапізнання на основі різних теоретико-методологічних позицій; з певною термінологічною плутаниною, що пов'язана з використанням близьких за змістом термінів – метакогнітивна усвідомленість, метакогнітивний досвід, метакогнітивна активність, самоконтроль, саморегуляція, рефлексія тощо.

Є. Савін та А. Фомін, аналізуючи дослідження метакогнітивних процесів у сфері освіти, окреслюють коло проблем, що є предметом теоретичних та емпіричних пошуків щодо навчання та учіння: уявлення учнів та студентів про можливості та обмеження власного пізнання у вирішенні учбових задач; знання щодо ефективності стратегій регуляції власної пізнавальної активності; питання про метакогнітивні якості педагога та його можливості транслювати адекватні метакогнітивні знання та стратегії учням; розробка спеціальних навчальних методик, спрямованих на підвищення якості метакогнітивної активності учасників навчально-виховного процесу [4; 17; 12].

Аналіз цих та інших праць дозволяє виділити основні аспекти, проблеми та завдання досліджень у галузі метапізнання та метакогнітивного моніторингу. Насамперед виокремимо важливі теоретичні положення, пов'язані з розумінням природи та сутності метапроцесів.

Метакогніції не виступають самостійним процесом, а є певним аспектом інших психічних процесів, визначаючи їхню якість та характер перебігу. Якщо когнітивні процеси відповідають за переробку інформації, то метакогніції відповідають за саморегуляцію інтелектуальної діяльності. Так, метапам'ять не є особливим видом чи типом пам'яті, а визначає певну якість мнемічних процесів (наприклад, адекватність інтроспективних уявлень про можливості пам'яті).

Метакогнітивні процеси – це особлива, специфічна та самостійна психічна реальність, яку об'єктивно потрібно враховувати при розробці проблеми здібностей на основі функціонально-генетичної парадигми. При цьому визнається існування особливого класу здібностей – метаздібностей, які характеризуються принциповою гетерогенністю та гетерохронністю розвитку [1; 3].

Метапроцеси вирізняються практично необмеженою багатоманітністю операційних механізмів (формується в процесі індивідуального розвитку) при обмеженому наборі функціональних (визначені генетично та задані психофізіологічними особливостями людини). Це положення пов'язане з принциповою позицією щодо чинників метакогнітивного розвитку. Представники генетичного напрямку вважають, що метакогнітивні процеси та здібності, спонтанно проявляючись уже в 4–6-річному віці, визначають динаміку та регуляцію когнітивних процесів. Представники так званого «середовищного» напрямку обґрунтовують зумовленість метакогнітивних навичок своєчасними формуючими впливами на дитину [1].

Важливою методологічною засадою, на основі якої здійснюються експериментальні дослідження різних вікових груп, є вирішення питання про рівень та критерії усвідомлення метакогнітивних процесів. Так, Т. Чернокова, досліджуючи роль метакогнітивних знань у саморегуляції пізнавальної діяльності старших дошкільників, вважає більш продуктивним підхід таких дослідників, як Р. Стернберг, Д. Шартъе, Е. Лоарер, Ю. Корнілов,

які вважають, що метакогнітивні процеси регулюють перебіг власне когнітивних процесів, і при цьому вони не обов'язково повинні бути усвідомлені [6].

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що поняття «метапізнання» введено у психологію Дж. Флейвеллом, який визначає його як систему знань людини про особливості власної пізнавальної сфери і способи її контролю. Вчений виділяє чотири компоненти метапізнання: метакогнітивні знання та досвід (надають можливість суб'єкту інтроспективно переглядати та відслідковувати хід своєї інтелектуальної діяльності), цілі та стратегії (процеси, які спрямовані на контроль і регуляцію пізнання) [11, с. 906]. Згідно з Дж. Флейвеллом, знання та метакогнітивні знання відрізняються за змістом та функціями, однак є схожими за формою та якістю. Однією з найважливіших функцій метапізнання автор називає рефлексивний контроль пізнавальної діяльності [11].

К. МакКормік виділяє такі складові компоненти метапізнання: 1) знання про пізнання загалом («розмірковування про процес міркування»), що включають метакогніції про пам'ять, про процеси читання та письма, про процес вирішення проблем; 2) знання суб'єкта про те, що він знає або не знає (інша назва – моніторинг розуміння, найчастіше досліджується у сфері читання); 3) знання того, наскільки добре щось було вивчене (у процесі навчання); 4) знання того, наскільки добре вдалося виконати тестове завдання; 5) знання про навички та процедури, які суб'єкт може використати для покращення власних когнітивних дій (сюди належать знання про стратегії, тобто декларативне знання; знання того, як використовувати ці стратегії – процедурне знання; та знання, коли потрібно їх використовувати – умовне знання) [15, с. 82].

Як правило, розрізняють метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію. Метакогнітивне знання – це знання людини про власне пізнання, яке включає в себе усвідомлені пізнавальні стратегії, їх можливості, обмеження, уявлення про власні інтелектуальні можливості, про те, які задачі є більш чи менш важкими для індивіда. При цьому під задачами ми можемо розуміти сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні задачі. Метакогнітивна регуляція передбачає моніторинг і контроль над пізнавальними процесами в ході вирішення проблемних ситуацій.

Т. Чернокова, спираючись на роботи А. Браун, Р. Клюве, М. Холодної, О. Конопкіна, у структуру метапізнання включає такі метакогнітивні процеси, як цілепокладання, моделювання значимих умов здійснення пізнавальної діяльності, програмування пізнавальних дій, самоконтроль процесу та результатів пізнання [6].

Г. Шро та Д. Мошман досліджують зв'язок між метакогнітивним знанням та метакогнітивною регуляцією у контексті ефективності процесів метакогнітивного моніторингу [17]; Дж. Меткалф, М. Дж. Серра та Дж. Данлоскі розмежовують особливості метакогнітивних знань, моніторингу та контролю [8; 18]. А. Ефклідес розглядає метакогнітивне знання та метакогнітивний досвід як аспекти метакогнітивного моніторингу, а метакогнітивні вміння зараховує до сфери метакогнітивного контролю [9; 10]. А. Браун розрізняє знання пізнання та регуляцію пізнання [7].

Дж. Меткалф, Дж. Данлоскі, М. Дж. Серра [8; 18] виділяють у метапізнанні не лише метакогнітивний моніторинг та контроль, але й метакогнітивне знання, що, на їхнє переконання, існує окремо від моніторингу. Так, метакогнітивне знання як декларативне знання про пізнання, до складу якого входять факти, переконання та все те, що можна пригадати, і про що можна розповісти, має зв'язок із навчальною діяльністю, що виявляється у наявності знань суб'єкта пізнання про те, як функціонує ця діяльність і як її можна покращити. Метакогнітивний моніторинг є здатністю до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відслідковування того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого навчального матеріалу. Метакогнітивний контроль спрямований на регуляцію певних аспектів когнітивної діяльності, що знаходить своє вираження, наприклад, у доцільності використання нового підходу у вирішенні складної проблеми, або в тому, чи варто витратити більше часу, намагаючись пригадати відповідь на несуттєве запитання.

Отже, якщо питання про зміст метапізнання не викликає проблем, то питання про структуру метакогнітивних процесів викликає дискусії. На нашу думку, метапізнання доцільно розглядати у тісному взаємозв'язку таких компонентів, як метакогнітивне знання та метакогнітивна регуляція (метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль). З цими компонентами

пов'язані поняття метакогнітивного досвіду та метакогнітивних вмінь і навичок.

Насамперед зупинимось на розгляді поняття «метакогнітивне знання». Сам термін можна витлумачити як те, що ми знаємо про власні когнітивні процеси (тобто про пізнання) [17, с. 352], а також як сфера знання, яке належить до пізнавальної діяльності (її цілей, задач, дій тощо), і як знання про власні індивідуальні особливості сприймання, пам'яті, виконання задач тощо [11, с. 906]. Згідно з Дж. Флейвеллом, метакогнітивні знання складаються із знань та уявлень про функціонування та взаємодію чинників, що впливають на процес та наслідки когнітивної діяльності [11, с. 907]. Видами метакогнітивних знань є знання декларативне, процедурне та умовне. Декларативне знання включає в себе те, що саме ми знаємо, процедурне знання – як ми щось робимо, умовне – чому та коли це відбувається [11; 17, с. 352–353].

Найчастіше у науковій літературі можна зустріти поділ метакогнітивних знань на три сфери: 1) сфера особи; 2) сфера завдань; 3) сфера стратегій [11; 9; 13; 20]. До сфери особи належить все те, що суб'єкт пізнання може знати про природу самого себе та інших людей як когнітивних виконавців. Поділяється на уявлення людини про міжособистісні відмінності (наприклад, переконання в тому, що одна людина здатна до легшого процесу запам'ятовування, ніж інша), внутрішньоособистісні відмінності (наприклад, уявлення про те, що можна вивчити більше матеріалу під час процесу слухання, ніж під час читання) та універсалії пізнання (наприклад, уявлення про те, що ми, як правило, забуваємо через деякий час багато чого з того, що вивчили) [11, с. 907; 16]. До сфери завдань належить знання про завдання та їх різновиди. Прикладом може бути знання про те, що легше зрозуміти уривок тексту, якщо тема є знайомою, ніж коли вона незнайома [20, с. 674]. Увага при розгляді сфери стратегії та її складових зосереджується навколо того, які саме стратегії, найімовірніше, є ефективними у процесі досягнення цілей, та у яких видах когнітивних дій [11, с. 907; 16]. Наприклад, це знання того, що перечитування є корисною стратегією, особливо, якщо опрацьовувати незрозумілий матеріал [20, с. 674]. Зв'язок між цими категоріями має такий вигляд: особа (на відміну від її оточення) використовує стратегію А (а не Б) у

виконанні завдання X (на відміну від завдання Y) [11, с. 907; 16].

Вплив метакогнітивних знань на ефективність навчального процесу полягає у тому, що вони спрямовують людину до вибору, оцінки, перегляду та припинення виконання когнітивних завдань, цілей і стратегій. Метакогнітивні знання складаються зі знань людини про себе як суб'єкта пізнання і чинників, які впливають на процес пізнання.

Іншим аспектом метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності є метакогнітивний досвід. Дж. Флейвелл визначає його як будь-який свідомий (когнітивний або афективний) досвід, що належить до інтелектуальних процесів [11, с. 906]. Метакогнітивний досвід може бути короткочасним або довготривалим, простим або складним за змістом, повністю або не зовсім свідомим, може виникати будь-коли перед, під час або після виконання того чи іншого завдання (наприклад, відчуття задоволення або, навпаки, невдачі) [11, с. 908]. Те, що він належить саме до класу метакогнітивного досвіду, а не до якогось іншого досвіду, визначається його зв'язком з певними когнітивними зусиллями. Наприклад, якщо у суб'єкта пізнання раптом виникає відчуття занепокоєння, що він чогось не зрозумів, але він має бажання і потребу зрозуміти, то таке відчуття прийнято зараховувати до метакогнітивного досвіду [11; 16]. Прикладами метакогнітивного досвіду є відчуття [9; 10; 13], судження (оцінки) [9; 10; 13], а також знання виконуваних завдань, куди належать характерні риси завдання та включені процедури його виконання [9].

До метакогнітивних відчуттів найчастіше відносять відчуття знайомості, відчуття труднощів (розуміння), відчуття знання, відчуття впевненості, рідше – відчуття задоволення [9, с. 4; 10, с. 78; 13]. Загалом, у літературі з проблем метапізнання використовуються такі терміни, що позначають метакогнітивні відчуття як складову метакогнітивного досвіду: відчуття знання та незнання, відчуття «на кінчику язика», відчуття певності та непевності, відчуття впевненості, відчуття легкості вивчення, відчуття компетентності, відчуття знайомості, відчуття «дежавю», відчуття раціональності та нераціональності, відчуття правильності відповіді, відчуття труднощів [19, с. 294] тощо.

Метакогнітивний досвід найчастіше з'являється у ситуаціях, що стимулюють мислення, і сприяє виникненню думок та емоцій щодо нашого власного мислення. Він може виникати будь-коли

– під час або після докладання когнітивних зусиль, хоча найчастіше виникає, коли когнітивна ситуація знаходиться у межах між цілковитою новизною та знайомістю. Таким чином, метакогнітивний досвід може бути будь-яким видом афективних або когнітивних свідомих досвідів, що впливають на когнітивну ситуацію, яка має місце, або на її результат [16].

Метакогнітивний досвід може мати великий вплив на когнітивні цілі або завдання, метакогнітивні знання та когнітивні дії або стратегії, оскільки: 1) він спрямований на встановлення нових цілей або ж на перегляд старих (досвіди плутанини чи помилок); 2) може щось додавати, видаляти або виправляти в рамках метакогнітивних знань; 3) може активувати стратегії, що спрямовані на когнітивні цілі (наприклад, суб'єкт пізнання відчуває (метакогнітивний досвід), що ще не вивчив той чи інший розділ тексту, тому перечитує його ще раз – когнітивною метою тут є прагнення покращити знання) або метакогнітивні цілі (наприклад, суб'єкт пізнання цікавиться (метакогнітивний досвід), чи розуміє розділ достатньо добре для того, щоб скласти іспит, тому ставить собі запитання про рівень розуміння, а також про те, наскільки добре може відповісти на запитання щодо змісту (метакогнітивною ціллю тут є намагання оцінити власне знання) [11, с. 908–909].

М. Холодна зазначає, що аналіз ментальних структур дозволяє виділити три рівні (або шари) досвіду, кожний із яких має своє призначення: 1) когнітивний досвід (ментальні структури, спрямовані на оперативну переробку поточної інформації на різних рівнях пізнавального відображення); 2) метакогнітивний досвід як основа регулюючих ефектів у роботі інтелекту (ментальні структури, що призначені здійснювати контроль за станом індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також за процесами переробки інформації); та 3) інтенціональний досвід (ментальні структури, що лежать в основі індивідуальних інтелектуальних нахилів) [5, с. 108–110].

Є. Савін та А. Фомін визначають метакогнітивний моніторинг як навичку відслідковування процесу та результату вирішення будь-якої пізнавальної задачі [4]. Дослідження навичок моніторингу зазвичай проводяться як вимірювання різнотипних метакогнітивних суджень, які досліджуваний робить у процесі вирішення різних типів завдань.

Метакогнітивними судженнями, що входять до складу метакогнітивного досвіду, є судження про вивчене, оцінка зусилля, оцінка часу (необхідного або витраченого), що має зв'язок із відчуттям труднощів, оцінка правильності вибору, судження щодо пам'яті, які складаються із парадигми «знаю/пам'ятаю/здогадуюся», джерела інформації, що у пам'яті, а також із оцінок частотності та одночасності передачі пам'яттєвої інформації [9, с. 4; 10, с. 78; 13].

Спосіб отримання емпіричних даних залежить від теоретичної платформи, в межах якої працює дослідник метакогнітивного моніторингу. Досить поширеною є парадигма калібрування впевненості, що полягає у зіставленні показників суб'єктивної впевненості досліджуваного та об'єктивних результатів вирішення тієї чи іншої задачі. У межах цієї парадигми емпірично зафіксовані зв'язки між якістю метакогнітивного моніторингу в аспекті суджень про впевненість у знанні та різними об'єктивними (наприклад, складність задачі) та суб'єктивними змінними (знання суб'єктом предмета) [4]. У вказаному контексті відомими є згадуваний нами в контексті метакогнітивного досвіду ефект «легкості-важкості» (парадоксальна недооцінка досліджуваними правильності вирішення легких завдань та надмірна суб'єктивна впевненість у правильності вирішення важких завдань), а також ефект надмірної впевненості (досліджувані з низьким рівнем знання схильні надміру оптимістично оцінювати власні знання).

Є. Савін та А. Фомін отримали емпіричні результати, що свідчать про відсутність лінійного взаємозв'язку між знанням та упевненістю в ньому за типом «що більше знаю, то більше впевнений». Дослідники вказують на певну фазову динаміку взаємозв'язку рівня володіння знанням та впевненістю, яка, в міру оволодіння знанням, спочатку знижується, а потім – підвищується [4].

Метакогнітивний моніторинг як суб'єктивну оцінку власних пізнавальних процесів та знань [14] неможливо розглядати окремо від метакогнітивного контролю, що стосується стратегічної регуляції когнітивних операцій та ресурсів [14]. Процеси метакогнітивного моніторингу є важливою умовою актуалізації метакогнітивного контролю. У цьому аспекті звертають увагу на дослідження щодо того, наскільки зміни в моніторингу зумовлю-

ють зміни в характері контролю суб'єкта за власною пізнавальною активністю.

Складовими компонентами метакогнітивного контролю є метакогнітивні вміння (або навички) [9; 10; 13; 11; 16]. Метакогнітивні вміння як вид процедурного знання належать до свідомих процесів контролю пізнання, а саме – до планування, моніторингу розвитку процесу, розподілу зусиль, використання стратегій та регуляції пізнання [11; 16]. За іншими класифікаціями, до складу метакогнітивних вмінь входять планування, оцінка, моніторинг, розподіл часу та розподіл зусиль [13], або свідомі, зважені дії та стратегії, використані для розподілу зусиль та часу, орієнтації на вимоги завдання, планування, перевірки та регулювання процесів пізнання, а також для оцінки отриманих результатів [9, с. 4]. А. Браун виділяє чотири види метакогнітивних вмінь: 1) передбачення рівня складності завдання; 2) планування (те, що потрібно зробити для виконання завдання); 3) моніторинг (те, що варто знати, щоб досягти об'єктивності); та 4) оцінка [7].

А. Ефклідес до структури метакогнітивних вмінь включає такі компоненти: 1) орієнтаційні стратегії, спрямовані на полегшення процесу розуміння завдань, щоб суб'єкт пізнання мав змогу ставити відповідні цілі (самоопитування за вимогами завдань, перегляд необхідного для опрацювання матеріалу, створення діаграм, таблиць, використання символів, виділення основних думок тощо); 2) стратегії планування (встановлення додаткових цілей та осмислення їхньої послідовності, орієнтація на процедури, часові відрізки та ін.); 3) стратегії регулювання процесами пізнання (початок і завершення когнітивних процесів, нарощення зусиль, керування часом); 4) стратегії перевірки (моніторингу) втілення на практиці запланованих дій, тобто стратегії, які людина використовує для моніторингу когнітивної діяльності відповідно до запланованого; 5) стратегії оцінки результату виконання завдання (порівняння отриманого результату з попередньо встановленими критеріями (якісний рівень); стратегії оцінки якості планування, регуляції та практичного застосування використаних стратегій); 6) стратегії повторення та саморегуляції [10, с. 79–80].

Метакогнітивна регуляція реалізується індивідами з різними метакогнітивними здібностями та якостями, за допомогою різноманітних стратегій та рівнів психофізіологічних затрат. Так, ви-

сокореклексивні індивіди здійснюють метакогнітивний контроль за рахунок метакогнітивної обдарованості, а низькореклексивні – за рахунок успішного свідомого навчання та використання навчених когнітивних стратегій та навичок.

**Висновки та перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Навіть короткий огляд наукових праць у галузі метакогнітивізму демонструє відсутність єдиної узгодженої понятійної бази, узагальненого бачення структури основних метапізнавальних процесів. Водночас, емпіричні дані отримуються на основі певних теоретичних моделей, які складно співвіднести одна з одною. Відкритим залишається також питання, наскільки дані, отримані в умовах лабораторного експерименту, можна екстраполювати на ситуації виконання реальних задач при здійсненні навчальної діяльності.

Не доводиться констатувати однозначність у характері зв'язку якості метакогнітивного моніторингу й успішності навчальної діяльності учнів та студентів. У чисельних дослідженнях, проведених як в лабораторних, так і в природних умовах навчальної діяльності, отримано дані, які засвідчують позитивний зв'язок між якістю метакогнітивного моніторингу та навчальною успішністю. З іншого боку, чимало даних свідчать про обмежені можливості метакогнітивного моніторингу, які, насамперед, пов'язані з існуванням певних ефектів. Останні описуються в літературі як метакогнітивні відчуття або метакогнітивні ілюзії, пов'язані з переоцінкою або недооцінкою власних можливостей у вирішенні задачі.

Не вирішеною залишається проблема зв'язку якості метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю. Неоднозначні дані щодо цього та означених вище аспектів актуалізують подальші теоретичні та емпіричні пошуки щодо ролі метапізнання в галузі освіти.

#### Література:

1. Карпов А. В. Метакогнітивні способності як предмет изучения общей и прикладной психологии / А. В. Карпов // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ярославль, 2006. – Т. 3. – С. 258–268.

2. Максименко С. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові

записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. – Випуск 20. – С. 3–16.

3. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / кол. авт.; под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 440 с.

4. Савин Е. Ю. Уверенность в знании как аспект метакогнитивного мониторинга в учебной деятельности студентов / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2011. – С. 244–248.

5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

6. Чернокова Т. Е. Роль метакогнитивных знаний в саморегуляции познавательной деятельности старших дошкольников / Т. Е. Чернокова // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 3. – С. 38–45.

7. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown // In F.E. Weinert, R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. – 1987. – Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. – P. 65–116.

8. Dunlosky J. *Metacognition: A textbook for cognitive, educational, life span and applied psychology* / J. Dunlosky, J. Metcalfe. – USA: SAGE Publications, Inc., 2009. – 344 p.

9. Efklides A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? / A. Efklides // *Educational Research Review*. – 2006. – Vol. 1. – P. 3–14.

10. Efklides A. The role of metacognitive experiences in the learning process / A. Efklides // *Psicothema*. – 2009. – Vol. 21. – No. 1. – P. 76–82.

11. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J. H. Flavell // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34. – No. 10. – P. 906–911.

12. Hacker D. J. Metacognition in education: A focus on calibration / D. J. Hacker, L. Bol, M. C. Keener // In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 429–455.

13. Hurme T. R. Socially shared metacognition of pre-service primary teachers in a computer-supported mathematics course and their feelings of task difficulty: A case study / T. R. Hurme, K. Merenluoto, S. Järvelä // *Educational Research and Evaluation*. – 2009. – Vol. 15. – No. 5. – P. 503–524.



14. Koriat A. The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective / A. Koriat, R. Ackerman, S. Adiv, K. Lockl, W. Schneider // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2013. – 65 p.

15. McCormick C. B. Metacognition and learning / C. B. McCormick // In W.B. Reynolds and G.E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. – Hoboken, NY : Wiley, 2003. – P. 79–102.

16. Papaleontiou-Louca E. Metacognition and theory of mind / E. Papaleontiou-Louca. – Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, 2008. – 93 p.

17. Schraw G. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Moshman // *Educational Psychology Review*. – 1995. – Vol. 7. – No. 4. – P. 351–371.

18. Serra M. J. Effective implementation of metacognition / M.J. Serra, J. Metcalfe // In D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition and Education*. – New York, NY : Routledge, 2009. – P. 278–298.

19. Strle T. Metacognition and decision making: Between first and third person perspective / T. Strle // *Interdisciplinary Description of Complex Systems*. – 2012. – Vol. 10. – No. 3. – P. 284–297.

20. Zabucky K. M. Metacognition and learning / K. M. Zabucky, L.-M. L. Agler // In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*. – 2008. – Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. – P. 673–676.

УДК 37.011.32-057.87

К. В. Бабак

## ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

*У статті розглядаються особливості психологічного дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. Досліджується взаємозв'язок і динаміка особистісного і професійного розвитку студентів. Описується діагностичний комплекс використаних методик та представлені результати дослідження. На основі індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу описаний узагальнений психологічний портрет особистості типового студента педагогічного коледжу. Встановлюються можливі напрямки емпіричного дослідження проблеми.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, психологічний супровід, психологічна служба, діагностичний комплекс.

*В статье рассматриваются особенности психологического исследования особенностей профессионального развития студентов педагогического колледжа. Исследуется взаимосвязь и динамика личностного и профессионального развития студентов. Описывается диагностический комплекс использованных методик и представлены результаты исследования. На основе индивидуально-личностных характеристик по результатам диагностического комплекса описан обобщенный психологический портрет личности типичного студента педагогического колледжа. Устанавливаются возможные направления эмпирического исследования проблемы.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, психологическое сопровождение, психологическая служба, диагностический комплекс.

*The article deals with the psychological research on the peculiarities of pedagogical college student professional development. We study interrelation and dynamics of student personal and professional development. The diagnostic complex of used methods and the results of research are described. Generalized psychological profile of the typical pedagogical college student individuality is presented on the basis of individual and personal characteristics according to the results of the diagnostic complex. Possible directions of empirical research on the problem are established.*

**Keywords:** professional development, psychological support, psychiatric services, diagnostic complex.

Одним із провідних завдань діяльності психологічної служби ВНЗ є підвищення психологічної культури студентів та їх професійного розвитку, тому пріоритетним напрямком роботи повинна стати розробка і впровадження у практику комплексних психолого-педагогічних засобів особистісного та професійного розвитку студентів. Серед таких ефективних засобів визначено психологічний супровід професійного розвитку студентів.

З метою з'ясування особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу нами було започатковано експериментальне дослідження, яке проводилось зі студентами 1–4-х курсів Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету. Загальна кількість досліджуваних студентів становила 176 осіб. Серед них – 57 студентів першого, 44 – другого, 24 – третього та 51 – четвертого курсів спеціальностей: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Гендерний аспект виборки представлено такими показниками: хлопці – 6,25%, дівчата – 93,75%. З метою дотримання принципу репрезентативності виборки, серед загального числа студентів коледжу було відібрано групи респондентів, які представляли пропоновані коледжом спеціальності з врахуванням вікових та організаційних особливостей процесу навчання (освіта на базі 9 або 11 класів).

Метою дослідження є виявлення взаємозв'язку і динаміки особистісного та професійного розвитку студентів 1–4-х курсів.

Був розроблений діагностичний комплекс методик, який охоплював два взаємопов'язаних між собою компоненти – *особистісний та професійний*:

1) діагностування індивідуально-особистісних характеристик, які, згідно з припущенням, є системоутворювальними з позицій подальшого формування професійно важливих якостей педагога;

2) оцінювання уявлень респондентів про різноманітні особливості майбутньої професії та професійної діяльності.

Основні завдання діагностичного комплексу полягали у вивченні:

1) індивідуально-особистісних характеристик студентів, визначенні їх динаміки упродовж 1–4-х курсів навчання;

2) уявлень першокурсників про завдання і труднощі майбутньої професії і ПВЯ майбутнього педагога; визначенні динаміки цих уявлень у процесі навчання на 1–4-х курсах педколеджу.

З метою змістовного наповнення діагностичного комплексу нами був проведений пошуковий експеримент щодо визначення методичного інструментарію, релевантного змісту процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу. За даними різних дослідників, успішність процесу професіоналізації забезпечується такими особистісними параметрами: загальна інтернальність, самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, комунікативна компетентність, активність як генералізований критерій суб'єктності. І лише на цьому підґрунті стає можливим формування професійної самосвідомості, ідентичності, спрямованості, психологічної готовності до здійснення професійної діяльності, професійної компетентності, успішності та професійної самореалізації.

Отже, на етапі первинної професіоналізації перед студентами коледжу як провідне постає завдання завершення формування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектування, самовизначення, і на цій підставі – професійного становлення. Вочевидь, окрім анонсованих вище параметрів особистості, особливої актуальності набувають показники соціально-психологічної адаптації та творчого саморозвитку.

Проведений аналіз дозволяє окреслити провідні особистісні якості, розвитком яких забезпечується процес професійного становлення особистості, перетворення на суб'єкта професіоналізації та життєвої активності. У цілому, за даними дослідників, ці якості можна представити у вигляді такого континууму: загальна інтернальність, самоприйняття, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, активність як генералізований критерій суб'єктності, соціально-психологічна адаптованість та творчий саморозвиток.

Зважаючи на результати пошукового експерименту, до складу особистісного блоку діагностичного комплексу ввійшли такі методики: особистісний опитувальник Кеттела (16 PF), СПА К. Роджерса – Р. Даймонда, рівень самоактуалізації (Н. Ф. Каліна), «Визначення рівня комунікативності» В. Ф. Ряховського,

«Полікомунікативна емпатія І. М. Юсупова», рівень онтогенетичної рефлексії.

До професійного блоку ввійшли: модифікація опитувальника Ф. Ліпмана, «Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої, адаптація анкети Ю. В. Суховершиної «Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому».

Опишемо обрані методики й показники.

1. Методика діагностування соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс і Р. Даймонд) [3]. *Показники:* адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм (втеча від проблем).

2. Рівень самоактуалізації (Н. Каліна) [1]. *Показники:* прагнення до самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, ауто-симпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні.

3. Рівень онтогенетичної рефлексії [5]. *Показники:* (+), (-) рефлексія попереднього досвіду.

4. Визначення рівня комунікативності В. Ф. Ряховського [2]. *Показники:* рівні комунікативності особистості.

5. Полікомунікативна емпатія І. М. Юсупова [2]. *Показники:* рівні емпатійності особистості.

6. Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF) [3]. *Показники* – 16 біполярних чинників.

7. Опитувальник Ф. Ліпмана [5]. *Показники:* ПВЯ спеціаліста-педагога.

8. «Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої [5]. *Показники:* спрямованість мотивації – комунікативна, уникнення, престиж, творча самореалізація, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна.

9. «Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому» Ю. В. Суховершиної [4]. *Показники:* задоволеність набутою спеціальністю, визначеність у професійному майбутньому.

Результатом добору комплексу діагностичних методик виступив континуум таких психологічних показників особистості:

1) інтегральні: адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм;

2) інтегральний показник самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, ауто-симпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні;

3) рівень рефлексії попереднього досвіду;

4) рівні комунікативності особистості;

5) рівні емпатійності особистості;

6) 16 особистісних біполярних чинників: замкненість-відкритість; високий-низький інтелект; емоційна стійкість-нестійкість; конформність-домінантність; стриманість-експресивність; низька-висока нормативність; рішучість-нерішучість; висока-низька чутливість; довірливість-підозрілість; практичність-ідеалістичність; прямотинність-дипломатичність; впевненість-непевненість; консерватизм-радикалізм; залежність-самодостатність; низька-висока оцінка себе; низька-висока его-напруженість; низька-висока тривожність; інтроверсія-екстраверсія; сензитивність-реактивна врівноваженість; конформність-незалежність;

7) ПВЯ спеціаліста-педагога (експертна оцінка);

8) спрямованість мотивації – комунікативна, уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна.

Таблиця 1  
Критерії оцінювання рівня сформованості компонентів професійного розвитку

Параметр	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
<b>Особистісний компонент</b>			
Соціально-психологічна адаптація	67–100 балів	33–67 балів	0–33 балів
Самоактуалізація	67–100%	33–67%	0–33%
Онтогенетична рефлексія	0–49 балів – позитивна рефлексія	50-99 балів – негативна рефлексія	100–150 балів – відсутність рефлексії

Комунікативність	3–13 балів	14–24 бали	24–31 балів
Емпатія	63–90 балів	37–62 бали	11–36 балів
<b>Професійний компонент</b>			
Мотиви навчальної діяльності	Соціальні, творчої само-реалізації, професійні	Навчально-пізнавальні, комунікативні,	Уникнення, престижу
Уявлення про ПВЯ педагога	Адекватність уявлень	Часткова адекватність	Неадекватність уявлень
Задоволеність спеціальністю	4–5 балів	3–4 бали	2–3 бали
Визначеність у професійному майбутньому	2,5–3 бали	2–2,5 бала	1–2 бали

До кожної використаної методики були визначені критерії оцінювання параметрів професійного розвитку студентів відносно рівнів вираженості психологічних показників, представлених у діагностичному комплексі (табл. 1), розкрито психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів (табл. 2).

Застосування діагностичного комплексу методик дозволило отримати результати, характеристику яких подано нижче.

І блок – особистісний

*Методика СПА К. Роджерса – Р. Даймонда.* За результатами методики можна стверджувати, що рівень СПА респондентів характеризується середніми значеннями в межах норми на тлі високих значень показників самоприйняття.

*Рівень самоактуалізації (Н. Ф. Каліна).* Значення інтегрального показника самоактуалізації в цілому по виборці коливаються в межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості по групах. Максимальні значення зареєстровано за показниками цінностей, контактності та креативності, мінімальні – відповідно за показниками автономності та спонтанності, близькими до них є значення показників аутосимпатії та гнучкості у спілкуванні.

Таблиця 2  
Психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

Професійний розвиток	Особистісний компонент	Професійний компонент
Низький рівень	Соціально-психологічна дезадаптованість, втеча від проблем, екстернальність, шаблонність мислення та дій, відсутність рефлексії попереднього досвіду, некоммунікбельність або гіперкоммунікбельність, відсутність емпатії	Домінування мотивів уникнення та престижу, неадекватні уявлення про ПВЯ педагога, незадоволеність обраною спеціальністю, невпевненість у професійному майбутньому
Середній рівень	Ситуативна соціально-психологічна адаптованість, прагнення до самоактуалізації за окремими параметрами, негативна рефлексія власного досвіду, середня комунікативність та здатність до емпатії	Домінування навчально-пізнавальних та комунікативних мотивів, частково адекватні уявлення про ПВЯ педагога, сумніви щодо обраної спеціальності та впевненості у професійному майбутньому
Високий рівень	Соціально-психологічна адаптованість, емоційний комфорт, прийняття себе та інших, інтернальність, саморозуміння, прагнення до самоактуалізації, потреба у пізнанні, креативність, контактність, відповідальність, гуманістичні цінності, саморозуміння, рефлексія попереднього досвіду, гнучкість у спілкуванні, розвинена емпатія	Домінування мотивів соціальної та професійної спрямованості, творчої самореалізації, адекватні уявлення про ПВЯ педагога, задоволеність обраною спеціальністю, впевненість у професійному майбутньому, психологічна готовність до професійної діяльності, професійна ідентичність, професійні переконання

*Рівень онтогенетичної рефлексії*

Згідно з інтерпретаційною шкалою методики, всі результати знаходяться в інтервалі середніх значень рефлексії (50–99 балів), що вказує в цілому на недостатній розвиток цієї якості. При цьому найбільші числові значення рівня вираженості відзначаються в респондентів групи 4 курсу, мінімальні – в групі 2 курсу.

*Рівень комунікативності В. Ф. Ряховського.*

Відповідно до інтерпретаційних даних методики, отримані результати доводять, що більша частина виборки, 73,3% – володіють «досить розвиненою» комунікативністю, з певною нестачею терплячості, послідовності, а 26,7% групи 1 курсу та 4 курсу – «нормальною» комунікативністю, що характеризується так: людина допитлива, охоче слухає співрозмовника, достатньо терпляча у спілкуванні з іншими, відстоює свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йде на зустріч з новими людьми. Водночас не любить галасливих компаній; екстравагантні витівки, багатослівність викликає роздратування.

*Полікомунікативна емпатія І. М. Юсупова.*

Згідно з інтерпретацією даних полікомунікативної емпатії відповідає середньому нормальному рівню розвитку, що притаманний для більшості людей (характеризується не досить розвиненою чутливістю до інших, проявами самоконтролю у міжособистісних стосунках, орієнтацією на поведінку, а не почуття, відсутністю спонтанності почуттів, що обмежує повноцінне сприйняття людей).

*Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF)*

Згідно з умовами методики, на особливу увагу заслуговують здебільшого ті чинники, що мають максимальне відхилення від осі середніх значень і знаходяться в інтервалах відповідно 1–3 та 8–10 стенив (зони на графіку позначені пунктирною лінією). Значущою репрезентацією по виборці володіють значення чинників E, G, і F2, дещо нижчими є значення факторів A, L. Інші значення коливаються в зоні невизначеності.

Вочевидь, описані особливості факторного розподілу узгоджуються з результатами попередніх методик: психологічний зміст чинника L+Протенсія співвідноситься з невисокими результатами за показниками соціально-психологічної адаптації, рефлексії, самоактуалізації; психологічний зміст факторів E-

Конформність та G+ Високе супер-его відповідають низьким значенням показників прагнення до домінування, автономності та спонтанності, гнучкості у спілкуванні; зміст факторів F2+, A+ співвіднесений високим значенням показників контактності, цінностей, самоприйняття, емпатії.

*П блок – професійний**Опитувальник ПВЯ педагога (Ф. Ліпмана)*

Найвищі ранги отримали професійно-педагогічні, інтелектуальні, комунікативні, спостережливість якості. Відповідно найнижчі ранги отримали: сенсорні якості, пам'ять, мнемічні, моторні та імагінативні. Інші якості знаходяться в зоні середніх значень.

*«Мотиви навчальної діяльності студентів» А. А. Реана та В. А. Якунина в адаптації Н. Ц. Бадмаєвої.*

Максимальні числові значення зафіксовано за шкалами престижу, навчально-пізнавальних та професійних мотивів. Мінімальні значення відповідають мотивам уникнення.

*«Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому» (адаптація анкети Ю. В. Суховершиної).* Для студентів випускних курсів було проведено анкетування, результати якого подано в таблиці.

Таблиця 3  
Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому (середній бал)

Спеціальність	Початкова освіта	Дошкільна освіта	Соціальна педагогіка
Задоволеність набутою спеціальністю	3,62	3,84	3,89
Визначеність у професійному майбутньому	2,23	2,29	2,18

Як впливає з таблиці, випускники всіх спеціальностей показали результати, що вказують на середній рівень вираженості показників психологічної задоволеності та впевненості у професійному майбутньому. Відповідно до інтерпретаційної шкали, такі результати належать до зони невизначеності і характеризуються сумнівами, коливаннями щодо правильності здійсненого вибору

та подальшого продовження професійного навчання. При цьому достовірних відмінностей між результатами не зафіксовано.

Описані результати засвідчують належність респондентів виборки до середнього рівня сформованості компонентів професійного розвитку.

Отримана сукупність характерних особливостей виборки на рівні індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу дозволяє описати *узагальнений психологічний портрет* особистості типового студента педагогічного коледжу: це досить активна, екстравертована, комунікабельна молода людина, що прагне до довірчо-відвертої соціальної взаємодії з навколишніми, здатна виявляти при цьому емпатію до дітей, батьків, незнайомих людей. Орієнтована на загальнолюдські та гуманістичні цінності, притримується суспільних моральних норм та правил поведінки. Наполеглива, сумлінна, врівноважена, стійка, емоційно дисциплінована, товариська, найкраще реалізує власні потенціали в умовах групи або колективу, конформна. При цьому характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексії, середнім рівнем адаптації, інтернальності та самоактуалізації, що відображається в обережності у вчинках, егоцентрованості, «захистах» та внутрішній напрузі. Внутрішні конфлікти намагається розв'язувати засобами спілкування, ініціюючи для цього активну комунікацію. Має достатній рівень мотивації навчальної діяльності, провідними мотивами професійного розвитку виступають мотиви престижу, навчально-пізнавальні та професійні (орієнтація на безпосередню винагороду, задоволення потреб, особистих інтересів).

Відзначимо також зафіксовані тенденції до зниження рівня мотивації навчальної діяльності студентів від молодших до старших курсів, а також перерозподілу з тенденцією до зниження числових значень уявлень про провідні ПВЯ педагога. Ми вважаємо, що у сукупності з практичною відсутністю значущих відмінностей індивідуально-особистісних характеристик респондентів, означені факти характеризують традиційну систему професійного навчання в педагогічному коледжі, яка створює недостатньо сприятливі умови для особистісно-професійного розвитку та ставить питання про необхідність запровадження психологічного супроводу.

### Література:

1. Иващенко А. В. Методики изучения стратегии жизненного успеха личности / А. В. Иващенко, Л. Н. Щербакова. – М., 2001. – 158 с.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : Бахрах, 1998. – 672 с.
4. Суховершина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с.
5. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 159.922.8

Е. М. Балашов

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ЕМПАТІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

*У статті проаналізовано теоретичні аспекти та підходи до вивчення проблеми соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. Виокремлено структуру емпатії, а також визначено та охарактеризовано рівні емпатійних тенденцій студентів як засобу самореалізації.*

**Ключові слова:** емпатія, соціальна емпатія, самореалізація студентів, емпатійні тенденції, рівні емпатійності.

*In the article theoretical aspects and approaches to the study of the problem of social empathy of students as a means of self-realization have been analyzed. The structure of empathy has been identified, and the levels of empathic trends of students as a means of self-realization have been determined.*

**Ключевые слова:** эмпатия, социальная эмпатия, самореализация студентов, эмпатийные тенденции, уровни эмпатийности.

*Theoretical aspects and approaches to researching the issue of social empathy as a mean of self-realization have been analyzed in the article. The structure of empathy has been determined and the levels of empathic trends of the students as a mean of self-realization have been identified in the article.*

**Key words:** empathy, social empathy, self-realization of students, empathic trends, levels of empathy.

Феномен емпатії тісно пов'язаний з емоційно-вольовими характеристиками особистості. Емпатія вивчається у світлі різних напрямів – когнітивний (інтелектуальний процес пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей), емоційний (емоційний стан здатності співпереживання іншій особі), і навіть діяльнісний (активна взаємодія та сприяння іншим особам). Важливим є вивчення цього поняття у контексті моральності та духовності студентської молоді протягом здійснення нею різноманітної діяльності.

Існує низка досліджень особливостей індивідуально-психологічних характеристик студентів, психологічних детермінант їхньої соціальної активності тощо. Соціальна емпатія є одним із найважливіших особистісних чинників багатьох видів соціальної активності студентів і розглядається у вимірі альтруїстичної та соціально-активної, просоціальної поведінки.

Сьогодні у зарубіжній та вітчизняній психології існує достатня кількість досліджень щодо проблем емпатії, історії її розвитку. У дослідженнях пропонуються численні моделі, стадії, етапи та рівні емпатійного процесу, а багатозначність термінів «емпатія» та «соціальна емпатія» примушує дослідників використовувати більш однозначні, за їхньою думкою, поняття, такі, як ідентифікація, «співпереживання», «конгруентність» тощо.

У більшості сучасних досліджень за поняттям «соціальна емпатія» стоїть дуже різний зміст, іноді навіть протилежний його первинному сенсу. Прагнення до більшої конкретизації, визначеності поняття, проведення сутнісних відмінностей (особливо, коли це стосується специфічних умов життєдіяльності суб'єкта емпатійного переживання) змушує дослідити основні підходи щодо означеної психологічної дефініції.

Зважаючи на складний стан політичної, економічної, соціальної сфери, низький рівень моральності нашого суспільства тощо, багато вчених, практиків в Україні звернули свою професійну увагу на соціальну емпатію як важливий засіб самореалізації студентської молоді.

**Мета статті** полягає у теоретичному та практичному дослідженні психологічних особливостей соціальної емпатії студентської молоді як засобу самореалізації.

**Результати дослідження.** Наявні наукові доробки вітчизняних та зарубіжних вчених дають змогу ознайомитися з деякими теоретичними аспектами та практичним досвідом вивчення проблеми соціальної емпатії. При цьому велике значення має вже накопичений досвід у психології, педагогіці, соціальній педагогіці, соціальній роботі, завдяки науковим працям Т. Гаврілової, Є. Ільїна, Т. Меррі, О. Орлова, К. Роджерса, Л. Стрелкової, М. Хазанової, І. Юсупова та ін. [3; 4; 7; 8; 10; 12; 13; 16; 17].

Теоретичний аналіз психологічної літератури показує, що у дослідженнях проблеми емпатії виділяються два основних напрями:

когнітивний та емотивний. У першому випадку вона розглядається як спосіб розуміння іншої людини, як «розумова комунікація» або інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини, тобто як суто інтелектуальний процес (Р. Карамуратова). Емпатія визначається як осмислення внутрішнього життя іншої людини, як вид чуттєвого пізнання. У межах цього напрямку існує тенденція, яка розглядає емпатію як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А. Ковальов, Т. Шибутані).

Представники іншого напрямку трактують емпатію як емоційний стан, який виникає у суб'єкта при вигляді переживань іншої людини (Т. Пашукова). Емпатія у цьому випадку розглядається як афективне явище, суть якого полягає у проникненні в афективні орієнтації іншої людини, у співчутті переживанням цієї людини, у здатності прилучитися до її емоційного життя, розділити її емоційний стан (Т. Гаврилова, О. Кайріс, А. Рудська, Л. Стрелкова, О. Феніна). Окремі психологи, які вивчають емпатію, виділяють не тільки когнітивний та емоційний, але й поведінковий компонент емпатійної взаємодії (Л. Джрнзаян, В. Киричок, Н. Сарджвеладзе, Є. Шовкомуд). Особливий інтерес викликають праці, у яких емпатичні переживання розглядаються як мотив альтруїстичної поведінки, як складова поведінки, спрямована на надання допомоги (Дж. Аронфрід, К. Бетсон, Дж. Кок, К. Мак-Девіс, М. Обозов, П. Симонов) [1; 2; 3; 4; 9; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

У психологічній літературі, що присвячена дослідженню емпатії, часто йдеться про те, що необхідною умовою для її виникнення є не лише гуманне відношення в цілому, а і наявність симпатії до об'єкта співпереживання. Досліджуючи феномен атракції, Л. Гозман зазначав, що допомога або співчуття викликає симпатію не лише у тієї людини, на яку вони спрямовані, але й мають зворотну реакцію – виникнення симпатії до цієї людини, причому величина такої зворотної атракції значно перевищує попередню. У педагогічних роботах В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, зокрема, наголошується, що симпатія до іншої людини обов'язково виникає при наданні їй допомоги, підтримки, співчуття.

Під впливом відчуття емпатії розвиваються комунікативні уміння й навички особистості. Вони допомагають людині в майбутньому і в професійному зростанні. Л. Скрипка, Т. Федотюк,

С. Максимець, О. Юдіна відзначають позитивний вплив зростання рівня емпатії на соціальну і професійну адаптацію лікарів, педагогів, шкільних психологів, на удосконалення їх комунікативних умінь, здатності розуміти емоційний стан іншої людини через невербальні прояви.

Аналіз вищевказаних досліджень робить очевидним висновок, що диференціація емпатії як процесу відбувається із врахуванням того, який із трьох компонентів у ній переважає: когнітивний, емоційний чи поведінковий. Перевага когнітивного компоненту у відображенні стану іншої людини характерна для адекватного розуміння іншої особистості. Домінування емоційного компоненту в емпатії свідчить про емоційний відгук однієї особистості на переживання іншої. У діяльній емпатії суб'єкт не тільки розуміє емоційний стан іншої особи, але й надає їй активну підтримку. Отож, емпатія є одним із регуляторів взаєностосунків між людьми. Емпатійні стани співчуття, співпереживання, які багаторазово повторюються, стають властивістю особистості.

Емпатія розглядається нами як властивість, що проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. Емпатійні переживання (співчуття, співпереживання, жалість) реалізуються у формах допоміжної поведінки. У цьому випадку емпатія має особливу соціально-практичну значущість для морального удосконалення особистості, оптимізації стосунків, які складаються у діяльності та спілкуванні, і особливо у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні. Аналіз наукової літератури з проблеми емпатії дозволяє дійти висновку, що діяльна педагогічна емпатія – це професійно важлива якість педагога, яка забезпечує успішність міжособистісної взаємодії, проявляючись і формуючись у ситуаціях діалогічного спілкування, у спільній творчій діяльності педагога та вихованців. Однією із функцій емпатії педагога є надання такої допомоги школяреві у розв'язанні його проблеми, що сприятиме розвитку його особистості.

Емпатія – це глибоке і безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, його прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з його переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в його інтересах.

Сам термін прийшов у наукову психологію на початку ХХ ст. з філософії. Т. Ліппс у своїй концепції естетичного виховання



описував процес розуміння витворів мистецтва, об'єктів природи, а пізніше й людини [15].

У концепціях емоційної емпатії (Т. Гаврілова [3; 4], Л. Стрелкова [12], А. Гольдштейн та ін. [15]) йдеться про різні види емпатії, які іноді інтерпретуються як рівні емпатії, а саме: 1) емоційна реакція у відповідь за типом зараження, примітивна емоційна ідентифікація; 2) співпереживання і співчуття як складніші форми співучасті в емоціях іншого.

Дж. Мід визначав емпатію як здатність до прийняття ролі іншої людини. Поступово акцент зміщується з емоційної реакції на розуміння іншого певним чином: через «уявне перевтілення», «інтродукцію», «ухвалення точки зору іншого». Процес, що розуміється таким чином, вже не є чисто емоційним: до афектного елемента тут додається когнітивний [15].

На наш погляд, найбільший внесок у розвиток теорії емпатії зробив К. Роджерс. Зокрема, це стосується виділення трьох суттєвих особливостей емпатійного процесу. Йдеться, по-перше, про збереження в емпатійному процесі власної позиції того, хто емпатує (назвемо його умовно суб'єктом емпатії), збереження психологічної дистанції між ним і тим, кого емпатують (назвемо його умовно об'єктом емпатії), або, іншими словами, відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями суб'єкта та об'єкта емпатії (що власне і відрізняє цей процес від фенотипічно схожого процесу ідентифікації); по-друге, наявність в емпатії співпереживання (яким би за своїм знаком не було переживання об'єкта емпатії), а не просто емоційно-позитивного відношення (симпатії) суб'єкта емпатії до об'єкта; по-третє, динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здатність) характер феномена емпатії. такі суттєві ознаки емпатії підкреслюються багатьма авторами [17].

К. Роджерс, С. Труакс та ін. визначають в емпатії як провідний комунікативний компонент та інтерпретують його як здатність передавати партнерові розуміння його переживань або його внутрішньої ситуації. С. Деніш, Н. Каган говорять про здатність відстежувати й описувати внутрішній світ іншого в зрозумілих для нього словах. Т. Киф у свою модель емпатійного процесу включає етап точної передачі іншому відчуттів, які виникли з його приводу, у вербальній та невербальній формах [15].

Таке розширене й поглиблене розуміння емпатії означає, що за відсутності комунікативного компонента не можна говорити про емпатію. Акт емпатії може відбутися тільки тоді, коли співрозмовник відчуває, що його розуміють, бачать, чують. Це розкриває широкі можливості для розвитку емпатії через навчання спеціальним способам розуміння і виразу свого розуміння іншої людини.

На наш погляд, вказані вище ознаки достатньо чітко обмежують «зону невизначеності», що існує стосовно змісту поняття емпатії, і значно забезпечують однозначність в її розумінні, оскільки задають розрізнення від фенотипно схожих когнітивно-емоційних процесів.

О. Орлов та М. Хазанова вважають недоцільним розглядати «акт емпатії» як міжособистісну транзакцію, тобто включати реакцію об'єкта емпатії в сам акт емпатії. Автори визначають емпатію як процес безоцінного співпереживання однієї людини реальним і актуальним переживанням іншої при дотриманні тим, хто емпатує, умови «неначебто» і при його невтручанні в процес усвідомлення своїх переживань того, кого емпатують [8].

Особливого значення для теорії та практики дослідження означеного феномена набуває виділення основних чинників, що впливають на емпатійність особистості, а саме: ступеня близькості з об'єктом, частоти спілкування з ним, інтенсивності стимулу, який викликає емпатію, попереднього досвіду, типологічної групи, емоційної збудливості, виділення провідних каналів емпатії тощо [6].

Для теоретико-методологічного підходу в нашому дослідженні особливого значення набуває виділення саме основних каналів здійснення емпатійного акту, оскільки ми розглядаємо емпатію як стійку комплексну особистісну властивість, яка виконує регулюючі, комунікативні та життєзабезпечуючі функції. Стійкість емпатії пов'язана, на наш погляд, з тим, що можливості її розвитку в суб'єкта обмежені. За Є. Ільїним, розвивати емпатійність доцільно лише у тому випадку, коли її вихідний рівень не нижче середнього [7].

У структурі емпатії ми виділяємо декілька каналів, а саме:

1) раціональний канал, який характеризує спрямованість уваги, сприйняття та мислення суб'єкта, що виражає емпатію,

на сутність іншої людини – на її стани, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, який сприяє подальшому емоційному та інтуїтивному відображенню партнера. У раціональному компоненті емпатії відсутня логіка або мотивація інтересу до іншого, партнер привертає увагу власною буттєвістю;

2) емоційний канал емпатії, який фіксує здібність суб'єкта емпатії емоційно резонувати з навколишніми – співпереживати, брати співучасть тощо. Емоційна чуйність у цьому випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, спрогнозувати поведінку та ефективно вплинути можливо лише у тому випадку, якщо у суб'єкта емпатії розвинений означений канал;

3) інтуїтивний канал емпатії свідчить про здібність суб'єкта бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись лише на досвід, який є у підсвідомості. На рівні інтуїції завершуються та узагальнюються різні відомості про партнерів.

Психологами виділено три рівні емпатії: 1) найнижчий, це сліпоту до відчуттів і думок інших. Таких людей більше цікавить власна думка. Однак якщо їм здається, що вони добре знають і розуміють інших, їх висновки часто є помилковими. Однак усвідомити свою помилку їм заважає низький рівень емпатії і власні помилки можуть тривати все життя; 2) епізодична сліпоту до відчуттів і думок інших, трапляється найчастіше. Властивий будь-яким типам особи, хоча і в різних проявах; 3) найвищий. Це постійне, глибоке і точне розуміння іншої людини, уявне відтворення його переживань, відчуття їх як власних, глибокий такт, що полегшує усвідомлення людиною своїх проблем і ухвалення правильних рішень без жодного нав'язування своєї думки або своїх інтересів. Для цього треба уміти відректися від свого «Я», будувати відношення за принципами взаємної довіри й альтруїзму.

Залежно від темпераменту й особистих психологічних якостей всі люди проявляють різну схильність до емпатії. Найбільш глибоке відчуття емпатії переживають інтравертовані особистості, схильні до меланхолії.

Ми вважаємо, що соціальна емпатійність є важливим засобом самореалізації студентської молоді. Самореалізація особистості є багатоаспектним поняттям, яке у психологічних теоріях

розглядається як процес, потреба, форма, мета і результат. Під самореалізацією студентської молоді ми розуміємо активну взаємодію з навколишнім соціокультурним середовищем, у результаті якої у студентів формується міжкультурна комунікативна компетентність, зростає громадська активність, актуалізується професійне самовизначення, розвиваються потенційні можливості у когнітивній, ціннісно-операційній, емоційно-вольовій та комунікативно-поведінковій сферах. Соціальна емпатія є однією із важливих складових когнітивної, емоційної та поведінкової сфер самореалізації студентської молоді. Вона значною мірою сприяє інтеграції студентів у соціокультурне середовище, тому дослідити соціальної емпатії студентів, на нашу думку, є важливим і актуальним.

З метою дослідження психологічних особливостей соціальної емпатії студентів Національного університету «Острозька академія» нами було використано методику «Діагностика соціальної емпатії» Н. Фетіскіна, В. Козлова та Г. Мануйлова. Ми намагалися визначити індекс емпатійності респондентів як важливої складової їхньої самореалізації. Було опитано 60 студентів університету. Результати проведеного опитування у вигляді кількісних показників рівнів емпатійних тенденцій у розрізі статей подані на рисунку 1.

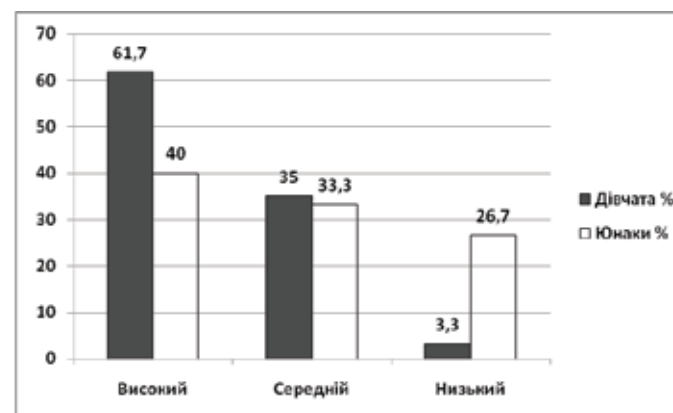


Рисунок 1. Показники рівнів емпатійних тенденцій студентів у розрізі статі

Як показує змістовий аналіз показників емпатійних тенденцій студентів у розрізі статі, показники високого та середнього рівнів емпатії у дівчат перевершують такі ж показники юнаків на 21,7% та 1,7% відповідно, а показник низького рівня на 23,4% нижчий, ніж у юнаків. Такий феномен пояснюється тим, що на ступінь емпатії у юнаків впливає низка чинників: вони менш схильні до емпатії, їм потрібно більше часу для її розвитку. Рівень розвитку відчуття емпатії у дівчат вище, ніж у юнаків.

Опитування дозволило нам виявити зв'язок між емпатією та самосприйняттям, а також емпатією та сприйняттям інших. Таким чином, у дівчат сприйняття інших пов'язано з емпатією до батьків. Отже, розуміючи і приймаючи близьких людей – батьків, співчуваючи їм, дівчата навчаються розуміти і приймати інших. У юнаків показник прийняття себе пов'язаний із загальним рівнем розвитку емпатії. Приймаючи себе, свої позитивні й негативні сторони, юнак зможе приймати інших.

Дослідження також показало, що у дівчат переважають емоційний та інтуїтивний канали емпатійності, у той час як у юнаків переважає раціональний канал. Це означає, що дівчата легше інтуїтивно передбачають поведінку співрозмовника, краще його розуміють та емоційно співпереживають, тоді як хлопців характеризує відсутність логічного та мотиваційного зацікавлення до проблем, поведінки та стану інших.

Сила емпатії також залежить від ступеня знайомства з людиною – об'єктом відчуття емпатії. Соціалізація особистості починається з перших років життя і закінчується до періоду зрілості людини, хоча, зрозуміло, повноваження, права й обов'язки, набуті нею, не говорять про те, що процес соціалізації повністю завершений: у деяких аспектах він продовжується все життя.

Під час соціалізації студент засвоює всі риси свідомості і поведінки, що культивуються в навколишньому соціокультурному середовищі. Але інколи деякі з них можуть бути незрозумілими і здаватися непотрібними. Усвідомити їх важливість, вони можуть відчувши їх вплив і роль для інших людей. Досвідчений педагог-психолог у певній формі допомагає такому юнакові чи підліткови поставити себе на місце дорослого або однолітка й відчути дискомфорт від його порушень правил поведінки.

Отже, розвиток уявлень про емпатію у психологічній науці є неоднозначним та дискусійним, йде від розуміння її як реагування відчуттями на відчуття до афектно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого в цілому. Сучасний підхід до емпатії як складної інтегральної властивості особистості студентів основний акцент робить на оновленні цієї дефініції або диференціації її складових компонентів, тобто основних каналів емпатії.

Як відомо, молоде покоління характеризується нестійкістю своїх поглядів. Молодь – це та соціальна категорія, яка перебуває на етапі формування свого світогляду, тому надзвичайно важливо диференційовано підходити до дослідження соціальної емпатії, яка сприяє самореалізації студентів у навколишньому соціокультурному середовищі. Необхідно систематично активізувати рефлексію студентів таких якостей, як громадська активність, відповідальність, самостійність, віра у власні сили, спроможність свідомо вирішувати власні проблеми і бути творцем власного життя, тобто самореалізуватися. Цього можна досягти шляхом систематичного впливу на мислительну діяльність студентів основними суб'єктами соціокультурного середовища, яка спонукатиме студентів свідомо розв'язувати завдання та розвивати самопізнання, самооцінку, самоосвіту та самовиховання.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У статті теоретично охарактеризовано і практично визначено показники соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації у статевому розрізі, проаналізовано її рівні та канали. Відзначено важливий вплив навколишнього соціокультурного середовища на формування емпатійності студентів.

Визначено, що емпатія – це глибоке та безпомилкове сприйняття внутрішнього світу іншої людини, його прихованих емоцій і смислових відтінків, емоційне співзвуччя з його переживаннями, використання всієї глибини розуміння цієї людини не у своїх, а в його інтересах.

Дані нашого дослідження емпатійних тенденцій як засобу самореалізації студентів свідчать про глибокі зв'язки між емпатійністю і етичною поведінкою, а також екстернальністю-інтернальністю. Етичні норми починають виявлятися у вчинках і думках. Високоемпатійні студенти свої невдачі в міжособистісній взаємодії схильні пояснювати внутрішніми причинами, тоді як

студенти з низькими показниками емпатії дають їм екстернальну оцінку.

Емпатія як психічне особистісне утворення, досягнувши своєї вираженості у юнацький період, є надалі стимулятором просоціальної поведінки й альтруїзму. Тому саме в ранньому юнацькому віці потрібно приділяти цьому питанню значну увагу.

Теоретичне дослідження питання соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації в Україні та її психологічної структури дозволяє нам стверджувати, що воно повинно ґрунтуватися на ґрунтовній теоретичній базі. Створення такої бази може бути забезпечене науковими дослідженнями, які б виявили пріоритетні напрями, особливості формування соціальної емпатії в соціально-політичних, економічних, культурних умовах нашої держави. Саме науковий підхід до вивчення можливостей розвитку соціальної емпатії може створити той високий морально-професійний рівень студентів та сприяти їхній самореалізації у різних сферах.

Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу аспектів проблеми соціальної емпатії студентів як важливого засобу самореалізації. Передбачається продовження науково-дослідної роботи та аналізу психологічних компонентів і сфер емпатійності студентської молоді за допомогою її подальшого морально-патріотичного виховання протягом навчального процесу, а також теоретичну розробку і практичну апробацію відповідних програм та моделей розвитку компонентів соціальної емпатії студентської молоді.

#### Література:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания [Текст] / Г. М. Андреева. – М., 2000. – 288 с.
2. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці [Текст] / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота, 1998. – № 6–7. – С. 80–83.
3. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии, 1975. – № 2. – С. 147–158.
4. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста [Текст] / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии, 1974. – № 2. – С. 107–114.

5. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
6. Зеньковский В. В. Психология детства. [Текст] / В. Зеньковский. – М.: Академия, 1996. – 348 с.
7. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
8. Орлов А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности [Текст] / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 68–73.
9. Основы практической психологии [Текст] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
10. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 288 с.
11. Педагогічні технології у неперевній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик, О. Г. Кульчицька. Л. Є. Сігаєва, Я. Д. Цехмістер та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
12. Стрелкова Л. П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников [Текст] / Л. П. Стрелкова. – М. : Педагогика, 1987. – 342 с.
13. Юсупов И. М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты) : дис. д-ра. психол. наук / И. М. Юсупов, С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 252 с.
14. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. – К. : Либідь, 1996. – 262 с.
15. Goldstein A., Michaels G. Empathy Development Training, Consequences / A. Goldstein, G. Michaels. – New Jersey-London, 1985. – 287 p.
16. Merry T. Guide to the Person-Centered Approach / T. Merry. – Loughton: Gale Centre Publications, 1990.
17. Rogers C. A Way of Being / C. Rogers – Boston: Houghton Mifflin, 1980.

УДК 159.955

А. Ю. Гільман

### РОЛЬ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

*У статті розглядається поняття саногенного мислення та його особливості в процесі становлення особистості студента. Крім того, аналізуються чинники, що впливають на становлення людини, досліджується роль саногенного мислення у цьому процесі.*

**Ключові слова:** саногенне мислення, патогенне мислення, стиль мислення, становлення, особистість.

*В статье рассматривается понятие саногенного мышления и его особенности в процессе становления личности студента. Кроме того, анализируются факторы, влияющие на становление человека, исследуется роль саногенного мышления в этом процессе.*

**Ключевые слова:** саногенное мышление, патогенное мышление, стиль мышления, становление, личность.

*This paper deals with the concept sanohenic thinking and its features in the making of the individual student. Furthermore, analyzes the factors affecting the formation of man, determines the role of sanohenic thinking in this process.*

**Keywords:** sanohenic thinking, pathogenic thinking, way of thinking, the formation of personality.

**Постановка проблеми.** Мислення, коли ми сприймаємо та переживаємо події в житті, може сприяти або, навпаки, перешкоджати досягненню успіху, формуванню людських відносин, впливати на психологічний та фізіологічний стан організму людини. Саногенне мислення – це мислення, що дозволяє позбутися негативних наслідків емоційного стресу, контролювати власні емоції [6].

У процесі саногенного мислення студент відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними; він переживає стресову ситуацію в стані душевного спокою та концентрації уваги. Для саногенного мислення характерний динамізм зв'язку особистості зі світом образів, у якому відображуються життєві ситуації. Саногенне мислення, яке часто називають оздоровлю-

ючим мисленням, має на меті позбутися негативних наслідків емоційного стресу і вимагає досить високого рівня розвитку психологічної культури особистості.

**Мета статті:** проаналізувати поняття саногенного мислення та визначити його роль у процесі становлення особистості студента.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблеми саногенного мислення присвячені роботи зарубіжних (Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джампольські, М. Джеймс, Д. Джонгвард, Е. Ле Шан, М. Раттер, З. Фрейд, К. Хорні та ін.) та вітчизняних вчених (О. М. Александровська, А. Б. Добровіч, І. В. Дубровина, А. І. Захаров, Н. Козлов, В. Леві, В. Я. Семке, М. Тишкова та ін.). Загалом автори в своїх працях звертають увагу на окремі форми прояву саногенного мислення, а також конкретні прийоми формування його елементів.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання саногенному мисленню – це новітня система навчання керуванню своїми почуттями (бажаннями і емоціями), що дає людині можливість ефективно і безконфліктно досягати успіхів у сімейних стосунках, у діловій сфері, ставати благополучною і щасливою людиною.

Основна специфіка саногенного мислення полягає в його спрямованості на внутрішній світ людини, на його емоції, почуття, переживання. Наприклад, людина може роздумувати над конфліктною ситуацією з метою перестати ображатися або ревнувати, або соромитися, або боятися і т. д. Якщо людина вміє міркувати про емоції так, що його внутрішня напруженість зменшується, тим самим знижуючи ймовірність психосоматичних захворювань, то таке мислення і є саногенне, тобто таке, що породжує здоров'я.

Для саногенного мислення характерно вміння концентрувати увагу; зосереджуватися на предметах роздумів; вміння переривати неприємні спогади після того, як з них був взятий досвід, здатність розглядати свої вчинки і свій досвід ніби збоку (рефлексія); усвідомлення розумових дій, які породжують емоції, угасання емоційної яскравості образів минулих подій завдяки роздумам про них у стані розслаблення, внутрішнього спокою; концентрація на тому, що відбувається зараз; поведінка людини визначається нею самою, виходячи з аналізу реальної ситуації і своїх справжніх почуттів; здатність встановлювати з людьми близькі довірливі відносини [7].

Протилежним йому є патогенне (що породжує хворобу) мислення – це наш звичайний спосіб думок, зумовлений стереотипами, автоматизмами, звичками.

Процес становлення людини з дитинства, юнацтва, зрілості і від старості до самої смерті протікає в оточенні людей, у взаємодії з іншими людьми, близькими і далекими, значущими і не значущими, коханими, нейтральними і навіть ворожими.

Закономірності навчання однакові як для найпростішої живої істоти, так і для людини. Навчання завжди є навчання конкретної поведінки. Одна засвоєна поведінка в пристосуванні до обставин життя може застосовуватися до багатьох ситуацій [5].

Реальний процес навчання в людині відбувається трохи інакше, ніж у тварин. Людина має другу сигнальну систему, володіє мовою і, крім того, є особистістю і знаходиться в оточенні собі подібних, що утворює спільноту. У людини, зважаючи на соціальний чинник, життєва ситуація складніша, ніж у високорозвиненої тварини. Вона повинна пристосовуватися не тільки до природи, але й до оточення.

Чому навчається немовля, щоб стати людиною, особистістю, індивідуальністю? Щоб бути особистістю, воно має навчитися тим поведінкам, програми якого складають типову особистість цього суспільства.

Людина повинна навчитися контролювати емоції, які примушують її вести себе в напрямку досягнення згоди як з іншими людьми, так і з рисами своєї особистості, зафіксованими в його концепції – Я, вимогами оточення. Вона не виживе і буде знищена іншими, якщо не виробить ті різноманітні риси особистості, які повинні відповідати рисам типової особистості цього співтовариства та епохи.

Становлення людини передбачає оволодіння стилем мислення і мовленням, необхідними для ефективної взаємодії зі своїм оточенням, як соціальним, виробничим, духовним, так і природнім.

Формування особистості людини триває все життя, проте період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів

в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи.

Термін «студент» (з лат.) означає людину, «що старанно працює, вчиться, навчається, тобто оволодіває знаннями». Завдяки спільному виду діяльності – навчанню, спільному характеру праці студенти утворюють певну соціально-професійну групу, провідною функцією якої є набуття відповідних знань та умінь у галузі обраної професії, навичок самостійної творчої діяльності [12].

Необхідною умовою успішної діяльності студента є освоєння нових для нього особливостей навчання у ВНЗ. Протягом початкових курсів складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до вибраної професії, виробляється оптимальний режим праці, дозвілля і побуту, встановлюється система роботи по самоосвіті й самовихованню професійно значущих якостей особи. Період пристосування, пов'язаний із зміною колишніх стереотипів, може на перших порах зумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні. У одних студентів утворення нового стереотипу проходить стрибкоподібно, у інших – рівно. Поза сумнівом, особливості цієї перебудови пов'язані з характеристиками типу вищої нервової діяльності, проте соціальні чинники мають тут вирішальне значення.

Становлення й розвиток юнака сьогодні відбуваються в щонайскладніших умовах, які часто є похідними від надіндивідуальних, надособистісних процесів – не тільки економічних і політичних, але й власне психологічних чи, точніше, психосоціальних [2, с. 66].

Період навчання у студентів часто супроводжується негативними емоціями, стресом, породженими несвідомим вибором спеціальності (професії за бажанням батьків тощо), сумнівами у правильності професійного вибору, графіком навчального процесу, дотриманням правил та зобов'язань, подоланням перешкод в ході вирішення різних завдань, а також особливостями співіснування студента у соціальній (навчальній) групі та ін. За таких обставин проблема навчання саногенному мисленню є необхідною у контексті становлення особистості студента.

Як ми зазначили вище, мислення розрізняють на саногенне і патогенне. Типовим для більшості соціуму є патогенний стиль

мислення. Це звичне мислення, зведене до автоматизму, яке породжує негативні емоції, створює емоційний стрес і хвороби адаптації. Воно таке саме тому, що діє саме по собі, незалежно від вольового зусилля.

Система саногенного мислення дозволяє поступово навчити людину, зокрема студента робити несвідоме свідомим у результаті розвитку здатності контролювати розумові операції, що народжують небажані емоції [7]. Саногенне мислення розширює різноманіття ходів думки і розкріпачує думку, пропонуючи нові програми, що зменшують надмірний прояв емоцій.

Особистісний зріст людини спрямований на те, щоб стати більш благополучною, передбачає придбання способів поведінкового та інтелектуального захисту як від зовнішніх, так і внутрішніх небезпек. Їй належить навчитися професійній та соціальній поведінці, що має забезпечити виживання в суспільстві та в природі. Людина, яка претендує на самопізнання і пізнання інших, повинна знати основні закономірності навчання, які забезпечують становлення людини.

Отож, навчання – це становлення нової поведінки внаслідок повторення життєвих ситуацій [5]. Якщо поведінка поєднується з переживанням задоволення, тобто отримує позитивне емоційне підкріплення, то відбувається навчання цій поведінці. При негативному підкріпленні поведінка стримується, пригнічується і навіть витісняється в несвідоме. Якщо образ поєднується з переживанням, і це повторюється досить часто, то сам образ стає стимулом, що викликає це переживання. Образ, пов'язаний з приємним або неприємним переживанням, зберігає це і ділить світ на приємне та неприємне. Приємні й неприємні особи – продукт нашого досвіду.

Ефективність навчання визначається силою підкріплення і ступенем відстрочки після виконання дії. Негайне підкріплення викликає швидке, але не міцне навчання, відстрочка уповільнює навчання, створює стійкі психічні структури. Якщо ж відстрочка занадто велика, то відбувається угасання такої поведінки і воно поступово зникає з поведінкового репертуару живої істоти. Будь-який організм, особливо людина, має здатність до самопідкріплення, таким чином її розвиток може йти всупереч оточенню.

Особистість програмує нашу поведінку відповідно до вимог культури, це забезпечує людині соціальне виживання. В особис-

тості, яка залучена в суспільство, розвиваються ті риси, які сприяють більш ефективному виживанню.

Індивід – це таке психічне утворення, яке має забезпечити пристосування людини до його соціального оточення. Особа може бути зрозуміла як певна конфігурація рис. Риса – це деяка програма поведінки, що має певну ймовірність здійснитися в деякій типовій ситуації. Наприклад, агресивність – риса, яка приходить в рух у ситуації загрози або виникненні перешкоди. Причому ймовірність такої реакції в агресивній особистості більша, ніж у неагресивної. Риса – це програми поведінки, і їх виникнення відбувається за принципами навчання.

Існує фундаментальний закон психології: будь-яка поведінка, і розумова в тому числі, якщо вона поєднується з позитивним підкріпленням, тобто супроводжується задоволенням, то відбувається навчання цій поведінці. Найсильнішим підкріпленням є задоволення полегшення, позбавлення від страждання і занепокоєння.

Думки, породжені негативними емоціями, дають тимчасове полегшення від страждання, перемикаючи енергію переживання або на розумову агресію, гнів чи інший психічний захист. Це тимчасове полегшення позитивно підкріплює акти патогенного мислення, виробляючи схильність здійснювати розумові дії, які породжують емоцію. Повторюючись, вони закріплюються і стають розумовою звичкою. Тому, відповідно, одним із способом досягнення внутрішньої гармонії із самим собою та душевного спокою, є навчання мислити саногенно.

Наша розумова поведінка, окрім соціальних стереотипів, автоматизується саме рисами особистості. Риса особистості – це, так би мовити, деякий готовий код програми поведінки, який приходить в рух з певною ймовірністю в деяких типових для даної риси ситуаціях. Можна зазначити, що особистість – це психічне новоутворення, яке коригує програми поведінки відповідно до вимог культурних стереотипів.

Вимоги культури і патогенне мислення породжують стрес неминуче, оскільки обставини більш мінливі, ніж програми, які «вбудовані» в наші риси особистості. Якби батьки не вважали себе власником риси «хороший батько/мама», то були б більш обачні у відносинах до дитини, що провинилася, і їхні вчинки протікали б інакше.

Особистість «автоматизує» не тільки нашу поведінку, але й наше мислення. Без урахування обставин і часу, людина привласнює такі програми мислення і поведінки, які, наприклад, позначені словами «я – розумний, я – справедливий, я хороший батько/хороша мама та ін.». Особистість не цікавиться обставинами, а стежить за тим, щоб ваша реальна поведінка відповідала цим рисам вашої особистості. Особистість володіє достатньою владою покарати себе за непослух виною або соромом.

Емоції підтримують стереотипи культури. Стереотипи культури зберігаються і підтримуються людьми, які емоційно реагують на відхилення поведінки члена своєї спільноти від цих стереотипів [6]. Кожен із нас, подібний роботу з вбудованою спеціальною програмою стеження за мораллю, переживає гнів, якщо хтось веде себе негідно щодо себе чи будь-кого іншого. І ця реакція тим сильніша, чим тісніше ми пов'язані почуттями.

Обурюючись, ми породжуємо санкції, які діють у двох напрямках: з одного боку, відбувається негативне емоційне підкріплення спостережуваної поведінки члена спільноти, а з іншого – позитивне підкріплення програми стереотипу.

Отже, наші емоції не тільки контролюють нашу поведінку, але й підтримують культуру, є необхідним елементом життя і виживання спільноти. Тому саногенне мислення не має на меті руйнування соціальних стереотипів, або знищувати емоції, придушувати їх або усувати іншим чином. Саногенне мислення передбачає тільки усвідомлення й розумне управління емоціями, соціальними стереотипами, які суспільство і ми поділяємо.

Таким чином, становлення людини є наслідком того, що вона навчається бути людиною. Необхідною умовою успішної діяльності студента полягає в освоєнні нових для нього особливостей навчання у виші. Період навчання у вищій школі часто супроводжується негативними емоціями, стресом, породженими сумнівами у правильності професії, подоланням перешкод під час вирішення завдань тощо. За таких обставин проблема навчання саногенному мисленню є необхідною у контексті становлення особистості студента.

Саногенне мислення відіграє ключову роль у процесі становлення особистості студента. Такий тип мислення допомагає зрілій особистості контролювати емоції, руйнувати автоматизми та

стереотипи, позбуватись наслідків емоційного стресу, долати внутрішні суперечності в ході переоцінки цінностей, оцінювати ситуації, аналізувати та приймати рішення в стані душевного спокою. Система саногенного мислення дозволяє навчити особистість усвідомлювати свої емоції та поведінку в соціумі, виробляючи власну позицію, а не слідувати нормам чи автоматизмам поведінки.

### Література:

1. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника : учеб.пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Калинингр. ун-т., 1998.
2. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65–87.
3. Григорьев Н. Р. Поведение как основной фактор, определяющий здоровье / Н. Р. Григорьев, Г. Е. Чербилова, Ю. Б. Темпер // Научно-практическая конференция Дальнего Востока. Проблемы физического воспитания и здоровья». – Благовещенск. – 1994. – С. 196–198.
4. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : УРАО, 1998.
5. Кузьмина А. И. (2007). Влияния событий жизненного пути / А. И. Кузьмина // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года : в 3 т. – Т. 2. –М. : Ростов на/Д : Изд-во «КРЕДО». – С. 164–165.
6. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М. : 2006, – 102 с.
7. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / составитель А. В. Ребенок. Серия: Управление поведением. – Кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – М. : Слайдинг, 2006.
8. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: кн. для учащихся / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Когито-Центр», 2011.
10. Синицкий В. М. Депривні стани. Патологіологічна характеристика, клініка, лікування, профілактика / В. М. Синицкий. – Київ : Наукова думка, 1986.
11. Творогова Н. Д. Поведінка в напрямку здоров'я / Н. Д. Творогова // Форум «Здоров'я нації – основа процвітання Росії». – Т. 2. – 2007.



УДК 159. 923. 2

О. Б. Демянюк

### ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗУ СВІТУ ТА ЙОГО ВАРІАТИВНОСТІ

*У статті здійснений науково-теоретичний аналіз досліджень, присвячених проблемі образу світу як багатогранного феномена та його варіативності в зарубіжній та вітчизняній психології, окреслена специфіка основних підходів до розгляду означеної проблеми – когнітивно-орієнтованого, діяльнісного, теорії психологічних систем, у контексті проблеми буття людини та її відношення зі світом; визначені критерії типології образу світу. Зроблений висновок про те, що образ світу є інтегральною структурою, яка акумулює уявлення людини про навколишній світ і детермінує специфіку подальшої поведінки в ньому.*

**Ключові слова:** образ світу, варіативність образу світу, когнітивні стилі, діяльнісний підхід, теорія психологічних систем, життєвий шлях, життєвий світ, життєва стратегія.

*В статье представлен научно-теоретический анализ исследований, посвященных проблеме образа мира как многогранного феномена и его вариативности в зарубежной и отечественной психологии, очерчена специфика основных подходов к рассмотрению данной проблемы, а именно когнитивно-ориентированного, деятельностного, теории психологических систем, в контексте проблемы бытия человека и его отношений с миром; определены критерии типологии образа мира. Сделан вывод о том, что образ мира является интегральной структурой, которая аккумулирует представления человека об окружающем мире и детерминирует специфику дальнейшего поведения в нем.*

**Ключевые слова:** образ мира, вариативность образа мира, когнитивные стили, деятельностный подход, теория психологических систем, жизненный путь, жизненный мир, жизненная стратегия.

*This article provides a theoretical analysis of scientific research on the issue of the image of the world as a multifaceted phenomenon and its variability in foreign and national psychology; the specifics of the main approaches for dealing with this problem – cognitive-oriented, active, theory of psychological systems in the context of human existence and its relation with the world is outlined; criteria for a typology of images*

*of the world are determined. The conclusion that the image of the world is an integral structure that accumulates human world conception of the outworld and determines the specificity of further behavior in it.*

**Keywords:** image of the world, variability of image of the world, cognitive styles, activity approach, theory of psychological systems, life-way, life-world, life strategy.

**Постановка проблеми.** Динамічні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, істотно впливають на кожну людину, відображаючись у її свідомості. Адаптація до нових соціокультурних і економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, що безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на образі світу. У науковій літературі зустрічаємо поняття, споріднені із поняттям «образ світу», такі як «картина світу», «модель світу», «схема реальності», «когнітивна карта», «життєвий світ» та інші, які використовуються залежно від завдання дослідження. У психологічному словнику образ світу визначається як «цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність. У цьому висловлюванні відображена ідея цілісності зародження, розвитку, функціонування пізнавальної сфери особистості» [8, с. 256].

К. Юнг був перший, хто чітко сформував концепцію взаємозв'язку між конкретним змістом наших уявлень про світ і нашою здатністю до розуміння своєї ролі й місця у світі. «Те, що світ має не тільки зовнішнє, але й внутрішнє, те, що він є видимим не тільки зовні, але завжди владно діє на нас із найглибшого і, вочевидь, найбільш суб'єктивного підґрунтя душі, я вважаю науковим фактом» [1, с. 140].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Необхідно зазначити, що категорія «образ світу» є однією з основних у сучасній психології. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, Ф. Василюка, О. Івашкіна, О. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, С. Рубінштейна, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Вікові особливості формування індивідуальних уявлень про світ були предметом дослідження Ю. Аксьонової, І. Бушая, Е. Еріксона, М. Зінов'євої, Г. Малюченка, Д. Медведєва, І. Маякової, В. Мухіної, М. Осоріної, Ж. Піаже, В. Смірнова, С. Тарасова та ін. Такі дослідники, як К. Абульханова-Славська, Л. Дорфман,

О. Кронік, Д. Леонтєв, С. Рубінштейн, Ф. Василюк, Т. Титаренко та інші, розглядають образ світу в контексті проблеми буття людини та її відношення зі світом. Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що категорія «образ світу», особливості формування образу світу є об'єктом уваги вітчизняних та зарубіжних психологів, які відзначають багатогранність зазначеного феномену та наголошують на актуальності подальшого теоретичного й практичного вивчення, що і спонукає здійснити змістовний аналіз цього поняття.

**Мета і завдання дослідження:** здійснити науково-теоретичний аналіз досліджень, присвячених проблемі образу світу та його варіативності у зарубіжній та вітчизняній психології, окреслити специфіку основних підходів до розгляду означеної проблеми, визначити критерії типології образу світу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У руслі необхідіористських та когнітивно-орієнтованих досліджень розробляється проблема впливу самого суб'єкта на процес переробки інформації (Р. Гарднер, Е. Толмен, У. Найсер, Дж. Брунер, Дж. Клейн та ін.), дослідники використовують дефініції «картина світу», «карта світу», «антиципуюча схема» як аналоги поняття «образ світу». Зокрема, Е. Толмен заклав уявлення про просторову модель світу, він ввів поняття «когнітивної карти», як особливої структури, у якій інтегрується вся інформація, що надходить від зовнішніх стимулів, і яка вказує лінії поведінки і взаємозв'язки навколишнього середовища та визначає відповідні реакції людини і тварини. У. Найсер запропонував поняття «схеми». Образ світу, на думку представників зазначеного підходу, характеризується такими властивостями: активністю, спрямованістю на пошук інформації, віднесеністю до різноманітних сфер життєдіяльності людини, здатністю виконувати проєктивну та випереджальну функції. Роботи, у яких досліджуються когнітивні стилі особистості, сприяли розробці проблеми варіативності образу світу. У працях Дж. Клейна, Р. Гарднера, Г. Уіткіна увага була зосереджена на індивідуальних відмінностях у способах взаємодії людини з інформаційним полем, досліджувалися такі параметри, як залежність – незалежність від поля, імпульсивність – рефлексивність, синтетичність – аналітичність, когнітивна складність – простота тощо [1].

У концепції Д. Уордела і Дж. Ройса було введено поняття «епістемологічні стилі», які інтерпретуються як індивідуально-своєрідні способи пізнавального ставлення до навколишнього світу і самого себе як суб'єкта пізнавальної діяльності та проявляються в особливостях індивідуального образу світу. Епістемологічні стилі розглядаються як посередники, які об'єднують когнітивні й емоційні властивості суб'єкта і виступають інтегратором когнітивної й афективної сфер, здійснюючи тим самим вплив на образ світу, образ-Я і стиль життя. Д. Уорделл і Дж. Ройс описали 3 загальних епістемологічних стилі – раціональний, емпіричний і метафоричний. Їм відповідають 3 базових способи мислення, на основі яких будуються образи світу: емпіризм (емпіричний образ світу ґрунтується на переважному отриманні знань про навколишній світ через сенсоріку); раціоналізм (основою раціонального образу світу є знання, отримані шляхом логіко-аналітичних прийомів); метафоризм (метафоричний образ світу формується через символіко-метафоричне переживання) [13].

Спроба узагальнення й систематизації описаних сучасними авторами стилів пізнавального ставлення до світу була здійснена М. Холодною. У результаті автор виділила 5 основних епістемологічних стилів: 1) емпіричний: розум орієнтований на спостереження та аналіз безпосередніх вражень; 2) конструктивно-технічний: розум орієнтований на управління навколишньою дійсністю та її моделювання в межах різних експериментів; 3) раціоналістичний: розум орієнтований на пошук подібності, узагальнень, підстав і закономірностей; 4) рефлексивно-медитативний: використання метафор, символів і рефлексії як засобів організації індивідуального образу світу; 5) хаотичний: розум орієнтований на реалізацію суб'єктивно надто важливої мети-ідеалу, коли гранична концентрація інтелектуальних сил на певній проблемній області поєднується з проявом дезорганізації інтелектуальної діяльності [11]. У концепції М. Холодної образ світу розглянутий як інтегральне когнітивне утворення, яке бере найактивнішу участь в організації інших форм ментального досвіду.

Дж. Келлі [1] розробив теорію особистісних конструктів, згідно з якою кожна людина сприймає світ по-своєму, через сітку своєї системи координат. Одиницями цієї системи є особистісні

конструкти, тобто критерії, за якими людина порівнює і оцінює об'єкти навколишньої дійсності. Дж. Келлі стверджує, що на людину впливають не події, а інтерпретація цих подій, яка залежить від системи уявлень людини. Отже, образ світу в контексті дослідження процесу пізнання – це певна репрезентація об'єктів і подій зовнішнього світу в суб'єктивному просторі особистості, яка існує відповідно до законів сприйняття. В особливостях індивідуального образу світу проявляють себе індивідуальні способи пізнавального ставлення до дійсності, іншими словами, когнітивні стилі.

У дослідженнях, які виконані в руслі діяльнісного підходу, уявлення про світ розглядається як особистісний феномен. На думку С. Рубінштейна, взаємодію людина – світ необхідно розглядати у двох взаємопов'язаних між собою аспектах: явище світу людині через сприйняття і явище людини світу через дію [7]. Представники діяльнісного підходу наголошують, що у образі світу постає індивідуальний суб'єктивно перетворений досвід людини, який представлений у його неповторних зв'язках і відношеннях з навколишньою дійсністю. Образ світу формується в системі діяльностей, у які включена особистість.

У вітчизняній психології початок активного вживання терміна «образ світу» пов'язаний з іменем О. Леонтьєва. Образ світу він визначив як цілісну, багаторівневу систему уявлень людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. За О. Леонтьєвим, образ світу має діяльнісну природу, тобто суб'єктивний образ зовнішнього світу є продуктом діяльності людини в цьому світі. Вивчаючи проблему образу світу, О. Леонтьєв вводить поняття «п'ятого квазівиміру» – системи значень, у яких людині відкривається об'єктивний світ, і які втілюють у собі результати сукупної суспільної практики. Предметний світ виступає у значенні, тобто картина світу наповнюється значеннями [5]. Отже, формування внутрішньої репрезентації реальності відбувається через активну дію суб'єкта, при цьому задіяні не тільки пізнавальні процеси, але й уся особистість у цілому.

Концептуальний «зачин» О. Леонтьєва виявився продуктивним для вітчизняних дослідників. У межах відкритого напрямку свій внесок у дослідження образу світу внесли О. Артем'єва, Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, С. Смірнов, В. Петухов та ін. Образ світу розглядається ними в різноманітних аспектах, але, насамперед,

як отримане в процесі сприйняття суб'єктивне відображення об'єктивного світу, як продукт індивідуальної свідомості. Зокрема, С. Смірнов, акцентуючи увагу на амодальності образу світу, наголошує на тому, що образ світу є універсальною формою організації знань людини, яка визначає можливості пізнання й управління поведінкою. До основних характеристик образу світу С. Смірнов зараховує цілісний характер образу світу: образ світу не складається з образів окремих предметів і явищ, а з самого початку розвивається і функціонує як певне ціле. Заслуговує на увагу думка про три рівні функціонування образу світу: сенсорно-перцептивний, інтелектуальний та особистісний. За В. Петуховим, образ світу – це конструкція, що закріплює досвід взаємодії суб'єкта з реальністю, це відображення конкретно-історичного, екологічного, соціального, культурного фону, на якому (або в межах якого) відбувається вся психічна діяльність людини [1].

Прихильники психосемантичного підходу (О. Артем'єва, В. Петренко, В. Серкін, А. Шмельов та ін.), розвиваючи базові положення концепції О. Леонтьєва, розглядають образ світу як інтегральну систему індивідуальних значень, що представлена в суб'єктивному семантичному просторі особистості. Зокрема, О. Артем'єва вказує на те, що образ світу – це не суб'єктивна модель об'єктів світу і зв'язків між ними, а власне суб'єктивний світ, як найважливіше завдання виділяє побудову змістовних моделей психічної діяльності, індивідуального конституювання образу навколишнього світу. У межах зазначеного підходу виділяють смисловий, операціональний та загальнокультурний (комунікативний) компоненти у складі значення. В. Серкін, розглядаючи образ світу як інтегральну індивідуальну систему значень, аналізує образ світу в аспекті всієї системи активності суб'єкта, що дозволило йому виділити орієнтувальну та спонукальну функції образу світу в практичній діяльності людини. Дослідник наголошує, що індивідуальний образ світу детермінується не умовами життя та діяльності, а структурою індивідуальної активності, тобто сукупністю діяльностей (способом життя). Отже, дослідник розглядає образ світу як підсистему способу життя, при цьому вони взаємно детермінують один одного [9].

Нова психологічна парадигма, що відбиває тенденцію руху психологічної наукової думки до постнекласичної науки (О. Ас-

молів, Б. Братусь, Л. Дорфман, В. Клочко та ін.), розглядає людину як психологічну систему. Зокрема, теорія психологічних систем (ТПС), що розробляється В. Клочко, вивчає людину як відкриту, самоорганізуючу психологічну систему, яка включає в себе суб'єктивну (образ світу) і діяльну компоненту (спосіб життя), а також саму дійсність, яка розуміється як багатомірний світ людини, що визначає спосіб життя та визначається самим життям. Отже, образ світу розуміється як цілісна та системно-смыслова дійсність, що представляє собою світ цієї людини, в якому вона живе та діє [3].

З позицій теорії, що розробляє Г. Берулава та її школа (Я. Голубова, Н. Губанова, О. Івашкін та ін.) образ світу – це інтегративний психологічний феномен свідомості та сфери несвідомого, що поєднує когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові складові психіки, основа соціально-культурного досвіду особистості, який визначає ставлення суб'єкта до всіх явищ навколишньої дійсності. Формування образу світу відбувається як активний, а не реактивний процес. Образ світу формується на основі інтеграції уявлень суб'єкта про навколишній світ і на його становлення безпосередньо впливає весь емпіричний соціокультурний досвід, наявний у людини. З позицій змістовного аналізу образ світу, за Г. Берулавою, може бути поділений на три типи: емпіричний, позитивістський, гуманістичний. Образ світу більшою мірою визначає «парадигму життя» конкретної людини і є особистісно зумовленим. З позицій змістовного аналізу О. Івашкін виокремлює такі типи образу світу: позитивний, деструктивний та індіферентний. Критеріями побудови типології є спрямованість світосприйняття за шкалою «оптимізм-песимізм», оцінка перспектив розвитку навколишнього світу і себе в ньому, оцінка своїх можливостей у зміні навколишнього світу і себе [1].

Ідея єдності образу світу та образу себе у світі імпліцитно присутня у багатьох теоріях особистості, що розглядають складні проблеми буття людини і її відношення зі світом. Зокрема, вона чітко простежується у дослідженнях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, Ф. Василюка, О. Кроніка, Д. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Т. Титаренко та інших, у яких образ світу є включеним у контекст життєвого шляху особистості, в систему пізнання нею свого буття у світі. Так, наприклад, ідея

єдності людини і світу, їх цілісності є ключовою в теорії С. Рубінштейна. На його думку, людина, як цілісність, включається у взаємовідношення зі світом і як його частина, і як суб'єкт, що пізнає та перетворює цей світ. Особливу увагу С. Рубінштейн надавав цінностям, тому що саме в них відображається «діалектика відношень людини зі світом» [7, с. 94].

Відношення людини і світу в динаміці представлені в понятті «суб'єктивна картина життєвого шляху», яке вперше ввів Б. Ананьєв як таке, що пов'язує біологічний, психологічний та історичний час особистості. О. Кронік дав визначення суб'єктивної картини життєвого шляху як психічного образу, у якому відображені соціально зумовлені просторово-часові характеристики життєвого шляху (минулого, теперішнього та майбутнього), його етапи, події у їхньому взаємозв'язку. Автор також виділяє психологічні засоби здобуття щастя, які розуміє як способи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу, вони включають у себе, перш за все, – посилення людиною значущості світу і посилення своїх можливостей. На їх основі утворюється принципи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу: максимізація корисності, мінімізація потреб, мінімізація складності, максимізація здібностей [4].

У теоріях, які розуміють образ світу як життєвий світ особистості, аналізуються характеристики, що стосуються потребнісно-мотиваційної сфери особистості та її адаптивних можливостей. Зокрема, у Ф. Василюка типи життєвого світу (життєвого простору) співвідносяться з так званими центральними життєвими принципами (принципами існування). Тип життєвого світу і відповідний йому життєвий принцип характеризують спрямованість особистості. В основу типологічного аналізу Ф. Василюк поклав виділення в життєвому світі внутрішнього і зовнішнього аспектів (внутрішнього і зовнішнього світу). Внутрішній аспект може бути простим або складним, а зовнішній – легким або важким. У результаті можна виділити чотири типи життєвого світу: простий і легкий (інфантильний); простий і складний (реалістичний); складний і легкий (ціннісний); складний і важкий (творчий) [1].

Кут зору наукових пошуків Т. Титаренко спрямований на дослідження просторово-часових вимірів життєвого світу особис-

тості, його динаміки з позиції зростання суб'єктності на різних етапах індивідуальної та загальнолюдської історії, його гармонійності та дисгармонійності. Залежно від того, як людина на певних етапах життя звужує, розширює, ущільнює, вповільняє або прискорює перебіг власного психологічного часу, людина по-різному бачить і світ, і саму себе, перебуває з цим світом у згоді або конфронтації. Отже, життєвий світ особистості постає як цілісний феномен, концептуальна модель універсуму, що має специфічні просторово-часові координати [10].

Введення в систему «світ – людина» поняття «життя» як об'єднуючого компонента збільшує можливості розуміння взаємозалежності, взаємообумовленості образу світу і «Я» особистості. Саме ця взаємозалежність є предметом дослідження на сучасному етапі. В концепції Д. Леонтьєва життєвий світ – це сукупність предметів та явищ об'єктивного світу, пов'язаних із суб'єктом життєвими відносинами [6]. К. Абульханова-Славська наголошує на тому, що свідомість особистості сприймає не світ в цілому, а те у ньому, що є необхідним для особистості і є для неї значущим. Відтак, образ світу постає як особливий проша-рок суб'єктивної реальності, що опосередкує відношення між суб'єктом та об'єктом. Образ світу, виступаючи як робоче визначення реальності, є основою для вибору основної стратегії існування людини в ньому. Тому він імпліцитно включає в себе розуміння себе у світі [1]. В. Яссман вважає, що образ світу є однією з форм взаємодії особистості зі світом. На її думку, «схематично процес взаємодії людини зі світом можна розділити на три основні компоненти: 1) сприйняття інформації про навколишній світ (імпресивні процеси); 2) відображення світу і себе у світі; 3) зовнішню активність» [12, с. 49].

Ідея єдності сприйняття світу й оцінки особистістю своїх можливостей у ньому як основи для вибору певних стратегій взаємодії з об'єктивною реальністю реалізується в роботах, присвячених вивченню стилю індивідуальності (Г. Берулава), особистісної стратегії (К. Абульханова-Славська), модусів життєдіяльності Д. Леонтьєва, стилю людини (А. Лібін) та ін. Так, наприклад, у теорії стилю індивідуальності Г. Берулави специфіка образу світу – базового когнітивно-особистісного ставлення до світу – розглядається як стиль індивідуальності, процесуаль-

на характеристика поведінки людини. К. Абульханова-Славська розглядає ставлення світу й людини через поняття життєвої стратегії особистості. «Стратегія є деяким універсальним законом, способом самоздійснення людини в різних сферах її життя» [1, с. 26]. Отже, стратегія життя визначає характер вирішення двох проблем у взаємодії людини зі світом: оцінки світу з погляду потреб особистості, оцінки особистості з погляду можливостей самовираження, самореалізації в світі. Д. Леонтьєв вводить поняття модусів життєдіяльності як якісно певних форм взаємодії людини і світу, що характеризуються певним станом життєвих відносин – внутрішнім станом суб'єкта і його можливостями, які належать до життєвого світу [6].

На основі теорії інтегральної індивідуальності В. Мерліна Л. Дорфманом розроблена концепція метаіндивідуального світу. Метаіндивідуальний світ – це індивідуальність у світі і світ в індивідуальності, світ як частина індивідуальності та індивідуальність як частина світу. Виділяються дві базові системи відносин між індивідуальністю та її світом. Одна базова система відносин виникає від індивідуальності до світу, інша базова система відносин – від світу до індивідуальності. Звідси положення про полісистемність, полідетермінованість метаіндивідуального світу, можливість проникнення індивідуальності у світ і світу в індивідуальність [2, с. 24].

Теоретичний аналіз психологічних досліджень категорії «образ світу» дозволяє розглядати його як єдину систему «Я – світ», що включає в себе підсистеми «Світ» та «Я у світі». У зазначеному проблемному полі образ світу постає то як феномен психічного відображення, базовий інтегральний конструкт пізнавальної сфери, то як певне цілісне ставлення суб'єкта до себе і світу – поняття, релевантне суб'єктивній реальності, то як життєвий світ особистості. Образ світу формується в системі діяльностей, у якій включена особистість. У становленні та розвитку образу світу важливу роль відіграє соціальний світ, відтак образ світу особистості є відображенням того конкретно-історичного, соціально-культурного тла, на якому відбувається становлення та розвиток особистості.

Образ світу є основою для вибору базової стратегії існування людини, що формується на основі цілісної оцінки своїх мож-

ливостей (Я у світі). Якщо акцент у дослідженнях робиться на аналіз специфіки стратегії поведінки людини у світі, то це призводить до типології особистості, індивідуальності, в той час як фокусування на підставі цього вибору – до типології образу світу. У дослідженнях підкреслюється нерозривність образу світу особистості та її уявлень про свою позицію в світі. Зазначена злитність реалізується в понятті життєвого світу; у розгляді образу світу як метаіндивідуального світу особистості, цілісної системи «Я – світ»; в описі стильових характеристик особистості як особливостей оцінки нею світу і свого місця в ньому.

Аналіз поняття «образ світу», критеріїв його типології вимагає виокремлення певних характеристик в якості одиниць аналізу. Закономірним є той факт, що типології орієнтуються на те розуміння образу світу, яке лежить в основі теорії автора тієї чи іншої типології. Для аналізу суб'єктивного простору особистості у психологічних дослідженнях застосовуються як окремі характеристики образу світу, так і певні їх системи, що дозволяють дати багатовимірні описи інваріантів образу світу. Всі характеристики доцільно розподілити на формальні та змістовні. Отже, з одного боку, можна говорити про формальні характеристики образу світу як про способи, стилі розуміння, специфіку формування індивідуальністю цілісного світу, а з іншого боку, про змістовні характеристики зазначеного поняття як про різноманіття дійсності, що відображене в ньому. Формальні характеристики визначають базові параметри оцінки світу особистістю (підсистему «Світ») та підсистему «я у світі» через стильові особливості особистості. До змістовних характеристик образу світу особистості належать характеристики, що визначаються логікою предметної діяльності особистості, її способом життя в цілому, розглянутому в контексті певної культурно-історичної ситуації розвитку особистості. Основою для диференціації образу світу за змістом є цінності, що є головною диференціюючою ознакою сприйняття людиною дійсності.

**Висновки.** Аналіз психологічних досліджень з проблематики образу світу та його варіативності дозволяє виділити такі основні підходи. У руслі когнітивно-орієнтованих досліджень образ світу розглядається в контексті дослідження процесу пізнання, в особливостях образу світу проявляють себе індивідуальні способи пізнавального ставлення до дійсності – когнітивні стилі. У

вітчизняній психології широко представлений діяльнісний підхід, у межах якого образ світу розуміється як продукт індивідуальної свідомості, що має соціальну та діяльну природу; як інтегральна система індивідуальних значень, що представлена в суб'єктивному семантичному просторі особистості. У межах теорії психологічних систем образ світу розуміється як цілісна та системно-смілова дійсність, що представляє собою світ цієї людини, у якому вона живе та діє. У контексті проблеми буття людини і її відношення зі світом, образ світу є включеним у контекст життєвого шляху, у психологію життєвого світу, у систему пізнання нею свого буття у світі.

Отже, образ світу розглядається як єдина система «Я – світ», що включає в себе підсистеми «Світ» та «Я у світі». Якщо акцент у дослідженнях робиться на аналіз специфіки стратегії поведінки людини у світі, то це призводить до типології особистості, в той час як фокусування на підставі даного вибору – до типології образу світу. Доцільно говорити про формальні характеристики образу світу як про способи, стилі розуміння, специфіку формування індивідуальністю цілісного світу та про змістовні характеристики як про різноманіття дійсності, що відображене в ньому. Образ світу для людини є засобом організації і керування її життєвою активністю, як зовнішньою, так і внутрішньою, психічною. З певним типом образу світу люди проявляють активність чи пасивність життєвої позиції, у зв'язку з цим перспективу вбачаємо у дослідженні особливостей життєтворчого образу світу.

#### Література:

1. Баксанский О. Е. Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – М. : РООИ «Реабилитация», 2014. – 576 с.
2. Дорфман Л. Я. Полисистемная организация метаиндивидуального мира / Л. Я. Дорфман // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – Ч. 2. – С. 3–17.
3. Клочко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / В. Е. Клочко, Э. В. Галанжинский ; под ред. Г. В. Залевского. – Томск : Изд-во Томского ун-та. – 1999. – 154 с.
4. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / Р. А. Ахмеров, А. А. Кроник. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.

5. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения : В 2-х т. – Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – С. 251–262.

6. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практ. конф-я по экзистенц. психологии: Материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.

7. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.

8. Словарь практического психолога / [сост. Головин С. Ю.]. – М. : «Издательство АСТ», 2003. – 800 с.

9. Серкин В. П. Образ мира и образ жизни / В. П. Серкин. – Магадан : Изд-во СМУ, 2005. – 331 с.

10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

11. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

12. Яссман В. П. Образ мира личности: этническая картина мира : [монография] / В. П. Яссман. – Хабаровск : Изд-е ДВГУПС, 2005. – 104 с.

13. Wardell D. M., Royce J. R. Toward a multifactor theory of styles and their relationship to cognition and affect / D. M. Wardell, J. R. Royce // J. Pers. 1978. – V. 46. – N 3. – P. 474–505.

УДК 19.00.05

І. В. Дяків

### ЗАЛЕЖНІСТЬ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ПРАВОПОРУШНИКА ВІД СФОРМОВАНОГО «ОБРАЗУ Я» ТА САМООЦІНКИ

*У статті подано визначення та оцінку таких понять: «образ Я», «поведінка неповнолітнього правопорушника», «самооцінка», «самосвідомість», «когнітивний дисбаланс». Здійснено аналіз вказаних вище понять щодо їх взаємозв'язків та структурно-функціональної складової. Розглянуто мотиваційні аспекти поведінки неповнолітніх правопорушників. Акцентовано увагу на тому, що значний вплив на поведінку неповнолітніх (у тому числі асоціальну) здійснюють однолітки та соціальне середовище. Показано стан дослідження цієї проблеми та перспективи її вивчення в майбутньому.*

**Ключові слова:** поведінка неповнолітнього правопорушника, «образ Я», самооцінка, самосвідомість, когнітивний дисбаланс, соціальне середовище.

*В статье представлено определение и оценку следующих понятий: «образ Я», «поведение несовершеннолетнего правонарушителя», «самооценка», «самосознание», «когнитивный дисбаланс». Сделано анализ вышеуказанных понятий по отношению к их взаимосвязям и структурно-функциональной составляющей. Наведены мотивационные аспекты поведения несовершеннолетних правонарушителей. Акцентировано внимание на том, что значительное влияние на поведение несовершеннолетних (в том числе асоциальное) осуществляют сверстники и социальная среда. Показано соотношение исследования данной проблемы и перспективы её изучения в будущем.*

**Ключевые слова:** поведение несовершеннолетнего правонарушителя, «образ Я», самооценка, самосознание, когнитивный дисбаланс, социальная среда.

*The article provides the definition to the following notions: «Myself» image», «juvenile delinquent's behavior», «self-judgment», «self-consciousness», «cognitive imbalance». The analysis was conducted of the said notions with regard to their correlation and structurally-functional component. The author provides motivational behavioral aspects. The attention was focused on the fact that the minors' behavior*

*(including asocial) is essentially influenced by their peers and by the social environment. The article shows the status of the problem research and the future perspectives of its exploration.*

**Keywords:** *juvenile delinquent's behavior, «Myself» image, self-judgment, self-consciousness, cognitive imbalance, social environment.*

**Актуальність проблеми.** На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій інформаційний простір насичений різноманітною інформацією. На жаль, значна кількість із всього потоку інформації має негативний зміст. Саме така інформація потенційно має руйнівні наслідки для особистості неповнолітнього правопорушника. Це пов'язано з тим, що підлітки, на відміну від дорослих, не здатні сповна «фільтрувати» сприйняту інформацію. Бар'єром між зовнішнім середовищем та внутрішнім світом людини є критичність особистості. Як показують дослідження, критичність неповнолітнього, який характеризується поганою поведінкою, є неадекватною (тобто заниженою або завищеною) [2]. Розвиток критичності пов'язаний із низкою різних психічних структур, зокрема самосвідомістю, «образом Я», самооцінкою, самоповагою тощо.

Поведінка неповнолітнього правопорушника залежить від цілого комплексу біологічних, соціальних та психологічних чинників. Який із цих факторів є домінуючим, залежить від мотиваційної складової особистості. Чутливою для неповнолітнього правопорушника є соціально-психологічна сфера. Більшою мірою психічні процеси неповнолітнього є відображенням його соціальних відносин. Доречним є висловлювання К. Маркса про те, що людина є сукупністю всіх соціальних стосунків, які існують у цьому суспільстві, її розвитку і формування образу поведінки зумовлено розвитком всіх інших індивідів, з якими вона вступає в пряме чи опосередковане спілкування. Таким чином, показано суспільну детермінацію поведінки особистості, а також зв'язок поведінкових проявів із когнітивними структурами.

Поведінка неповнолітнього може бути як усвідомленою, так і не усвідомленою. Дуже часто вчинки неповнолітніх є необдуманними, їх важко пояснити. Такі вчинки неповнолітніх пов'язані з тим, що в такому віці відбувається формування самосвідомості [21; 14; 4].

**Мета статті:** показати умови формування когнітивних структур у неповнолітнього правопорушника, а також залежність його поведінки від когнітивних утворень.

Психічним процесам людини властива така ознака, як динамічність. Як зазначає у своїй праці А. Єршов, психічним процесам притаманна єдність стабільності і нестабільності, коливання, хвилеподібність, циклічність, темпоритм та ін. Існують індивідуальні амплітуди коливання настрою: від сентиментальності до жорстокості, від гніву до милосердя, від симпатії до антипатії [10]. Дослідження показують, що динамічність та нестабільність психічних процесів більшою мірою проявляються у підлітків, які схильні до правопорушень [5; 6; 13; 24]. Нестабільність у таких підлітків взаємопов'язана не тільки з нейрогуморальними змінами, але й нестійким «образом Я» та неадекватною самооцінкою [17; 2; 7; 3; 1; 23].

Формування «образу Я» здійснюється на основі соціальної взаємодії, тобто «образ Я» особистості є детермінований суспільством. У сім'ї діти набувають перших навичок взаємодії, осягають перші ролі, осмислюють перші норми та цінності. Тип поведінки батьків (авторитарний чи ліберальний) має вплив на формування у дитини «образу Я». Варто зазначити, що формування «образу Я» є одним із основних чинників розвитку особистості. Слушно зауважує щодо цього В. Васильєв, який стверджує, що важливим чинником формування особистості «важкого» підлітка, у більшості випадків, є сімейні умови. За характером поведінки особистість «важкого» підлітка прирівнюється до правопорушника. Насправді, особистість важковихованого неповнолітнього, як і злочинця, є цілісним утворенням, що складається із комплексу біологічних і соціальних властивостей, які вступили у складну взаємодію із навколишнім середовищем, а злочин є результатом такої взаємодії [22, с. 18–19]. Під важковихованістю перш за все розуміють негативізм та опір педагогічним впливам.

Важливою характеристикою «образу Я» є його стійкість, яка забезпечує відносну стабільність поведінки. Стійкість та інтегрованість «образу Я», рівень самосвідомості тісно пов'язані з розвитком інтелекту [17]. І. Кон звернув увагу на слабку стійкість «образу Я» в юнаків (15–18 років) з низькою самоповагою. Вчений вказує також на кореляцію самоповаги зі ставленням до



інших. Людина, яка негативно ставитися до себе, неприязно та недовірко відносно до інших людей [17]. Отже, нестійкий «образ Я» може призвести до ворожості стосовно інших. Що означає «образ Я»? За визначенням Р. Бернса, сукупність всіх уявлень про себе є «образом Я» [3].

Дослідження Ю. Луценка [18] показало, що неповнолітні правопорушники переважно не проживали в благополучних сім'ях, а значить не отримували потрібної підтримки. За його даними, 55% неповнолітніх не мали повноцінної опіки й виховання. Неблагополучні сім'ї не можуть забезпечити дітям основні їхні потреби. Як зазначає В. Пилипейченко у своїй праці [20], до правопорушення неповнолітніх спонукають незадоволені психічні потреби в сім'ї (потреба впевненості і почуття безпеки, потреба солідарності і зв'язку з близькими особами, потреба любові, потреба схвалення і визнання).

Поведінка неповнолітнього правопорушника є зовнішнім проявом його внутрішнього образу дії залежно від складеної ситуації. Як вже зазначалося раніше, самоповага є однією з базових когнітивних структур у стосунках з іншими. Також варто підкреслити, що занижена самоповага характерна для людей, які схильні до конформності. Згідно з дослідженнями цієї проблеми, простежується схильність неповнолітніх правопорушників до конформності [11; 4; 16]. Зокрема, А. Зелінський [11] зауважує, що для неповнолітніх правопорушників характерне здійснення злочинів у групі (70%). Отже, в підлітків наявна потреба бути з однолітками разом, вони підкоряються впливу групи.

Перебуваючи в одному середовищі з ровесниками, неповнолітні не тільки формують «образ Я», а й розвивають та коригують таку важливу характеристику особистості, як самооцінку. Складову, пов'язану із ставленням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою чи сприйняттям себе [7]. Нетоваристскість підлітка та конфліктні ситуації, в які він потрапляє, є наслідком неправильної самооцінки.

За допомогою тесту-опитувальника В. Століна, було проведено дослідження структури самооцінки неповнолітніх правопорушників.

Таблиця 1  
Найбільш виражені показники тесту-опитувальника В. Століна за результатами дослідження неповнолітніх правопорушників (23 хлопці)

№ за/п	Шкала тесту-опитувальника В. Століна	Високий показник	Низький показник
1	Уявлення про сприйняття себе іншими	9 (з 23 досліджуваних)	
2	Інтерес до себе	11 (23)	
3	Самоінтерес	11 (23)	
4	Аутосимпатія	8 (23)	
5	Звинувачення		7 (23)
6	Загальна самооцінка	7 (23)	

Аналізуючи дані таблиці, можна зазначити, що в неповнолітніх правопорушників має місце тенденція до залежності поведінки від уявлення про сприйняття себе іншими, егоцентризм, а також до заперечення своєї провини. У цьому випадку ми бачимо, що формування «образу Я» неповнолітніх правопорушників залежить від того, яким чином вони сприймають оцінку своїх дій іншими.

Відомо, що значна кількість неповнолітніх втягнута в так звані «неформальні» групи. Саме в такому соціальному середовищі відбувається формування їхнього « образу Я» та самооцінки. Дестабілізуючим чинником для неповнолітніх є досвід спілкування в «неформальних» групах. П. Козляковський та А. Козляковський у своїй праці вказують на те, що кримінальна субкультура (неформальні групи) згуртовує правопорушників, вона виступає як регулятор їх поведінки. Але основна небезпека у тому, що вона викривляє суспільну свідомість, трансформує кримінальний досвід, блокує процес соціалізації [15].

Адаптація підлітків до соціального середовища проходить дуже важко, оскільки відсутній підтримуючий чинник – сім'я. М. Кле [14] висловив думку, що поділ праці та ускладнення суспільних відносин спричинили труднощі в адаптації та інте-

грації підлітків у суспільство. Такі умови впливають на формування самоцінної складової особистості неповнолітнього. О. Кербиков зазначає, що неповнолітнім правопорушникам важко зберегти високу самооцінку [13].

Соціальне середовище (неблагополучна сім'я, неформальні групи, школа, ЗМІ тощо) є підґрунтям для формування образу поведінки неповнолітнього правопорушника. Вплив негативних чинників змінюють поведінку неповнолітнього правопорушника. Але, як ми вже зазначали, поведінка особистості є зовнішнім проявом внутрішніх побуджень. Тому потрібно мати розуміння чим регулюється поведінка людини. Вона регулюється загалом самосвідомістю, яка виконує функцію цілісності та узгодженості поведінкових дій особистості. Самосвідомість формується під впливом виховання, самовиховання, біологічних умов та під впливом соціального середовища. Самосвідомість визначає конструкт – утворення внутрішнього світу людини, яке сутнісно полягає у сприйнятті нею численних образів самої себе у потоці найрізноманітніших ситуацій соціальної взаємодії та поєднання цих образів у цілісне загальне уявлення – бачення себе у формі всесвіту [7].

При аналізі психологічного аспекту проблеми особистості необхідно виходити із визначення тісного взаємозв'язку особистості та свідомості. Структура особистості – це не просто низка окремих абстрактних психічних властивостей, а єдина цілісна система психічних властивостей, процесів і станів. Свідомість виступає як центральна поєднувальна ланка в структурі особистості, через неї досягається єдність всіх її проявів. Цей зв'язок всіх сторін особистості зумовлюється тим, що в процесі різних видів діяльності особистості у свідомості фіксується весь її соціальний і моральний досвід. Основною функцією самосвідомості є саморегулювання і самоконтроль особистості своєї поведінки та діяльності [12]. Якщо самосвідомість контролює поведінку особистості, то що призводить до вчинення неповнолітнім правопорушення. Як вже зазначалось раніше, саме в підлітковому віці відбувається формування самосвідомості, а отже, контроль поведінки недостатній.

Силою, яка побуджує до прийняття рішення діяти так чи інакше, є мотиваційна сфера особистості. Свідомість інтегрує окремі

мотиви в складну стійку систему мотивації. Однією із особливостей свідомості є здатність її до цілепокладання: всі дії особистості спрямовані на ціль, пов'язану з її потребами, інтересами, різними емоціями [12]. Р. Мертон висуває свою центральну тезу про те, що порушення рівноваги між цілями і засобами як фази соціальної структури служить основою для виникнення стану аномії (дезорганізованості) [19]. Відповідно до цього положення пояснюється багато злочинів, оскільки правопорушник вибирає різні засоби (навіть протиправні) для досягнення своєї мети. Мотив є основним поняттям для пояснення причин здійснення тієї чи іншої поведінки людини. Але мотив реалізується тільки тоді, коли самооцінка особистості готова до прийняття відповідного рішення. Нестійка самооцінка особистості часто призводить до так званої «боротьби мотивів». Слушно зазначає П. Дагель про те, що мотив є внутрішньою психологічною причиною здійснення злочину [8].

Проблему аномії, крім Р. Мертона, вивчав французький соціолог Е. Дюркгейм. Аномія, як вказував вчений, є результатом такого становища, коли у відомих пунктах суспільства немає колективних сил, тобто організованих груп, які б направляли суспільне життя [9]. Аномія як дезорганізація суспільної свідомості стає провідним соціологічним поняттям, що широко використовується кримінологами для пояснення злочинності та її нестабільних проявів. Таке явище, як аномія, можливе в неблагополучних сім'ях. Саме в такому середовищі, як ми вже підкреслювали раніше, перебувають неповнолітні правопорушники.

До дезорганізованості поведінки неповнолітнього правопорушника призводять не тільки порушення рівноваги між цілями та засобами, але й невизначеність засобів орієнтування. Цю проблематику досліджував відомий вітчизняний дослідник когнітивної психології К. Левін [21]. Він звернув увагу на властивий цьому періоду «когнітивний дисбаланс», тобто вчений робив акцент на невизначеності засобів орієнтування у світі в період переходу від дитинства до статусу дорослого. Відсутність ясності – причина нестійкої поведінки підлітка [21]. Когнітивний дисбаланс виникає в неповнолітніх правопорушників внаслідок упущень у навчанні та вихованні, а також у зв'язку з низьким моральним рівнем таких дітей. Невизначеність засобів орієнтування в під-

літка виникає тому, що в нього немає зразка для наслідування (у більшості випадків такими зразками є батьки, вихователі).

«Образ Я» та самооцінка неповнолітнього правопорушника визначає можливості та варіативність дій у тій чи іншій ситуації. Бачення неповнолітнім кінцевого результату з усіма його наслідками є недостатньо чітким. Формування «образу Я» та самооцінки неповнолітнього правопорушника залежить від цілого комплексу зовнішніх і внутрішніх умов (навчання, виховання, самокритики, самовиховання, соціального середовища, емоційної сфери, мотивації тощо).

Специфічність «образу Я», самооцінки, поведінкових реакцій підлітка пов'язана з тим, що саме в цьому віці закладається самосвідомість, самооцінка, основа особистості, яка відіграє важливу роль у процесі особистісного самовизначення і саморегуляції [4].

Отже, підсумовуючи, зазначимо: «образ Я» та самооцінка неповнолітнього правопорушника є орієнтиром його поведінки, а також ці когнітивні утворення визначають можливості та прогнозування тих чи інших дій. Було визначено, що психічні процеси особистості регулюються за ієрархічним принципом; на вершині ієрархії є самосвідомість. Регуляція психічних процесів неповнолітніх правопорушників часто є некоординованою, що, своєю чергою, несе за собою багато проблем. Самосвідомість як вища форма психічної діяльності в неповнолітніх правопорушників розвинена недостатньо. Для неповнолітніх правопорушників характерні тенденції до егоїзму та відсутності почуття провини. Причиною формування особистості неповнолітнього правопорушника є як відсутність підтримуючого соціального середовища (аномія), так і недалекоглядність та некомпетентність у навчанні та вихованні батьків і вихователів. Мало уваги приділяється дітям з так званих неблагополучних сімей. Недостатньо звертається увага на те, щоб базові потреби таких дітей були задоволені (почуття безпеки, солідарності тощо).

Перспективами подальших досліджень цієї проблеми є створення належного інструментарію діагностики когнітивних структур неповнолітніх правопорушників з метою створення для них відповідного соціального середовища для поступової адаптації та інтеграції в більш складну систему соціальних вза-

ємовідносин. Така діагностика допоможе також диференціювати навчальні групи відповідно до рівня інтелектуального розвитку та інтересів, що створить сприятливе середовище для розвитку. Важливим напрямом роботи є розроблення стратегії щодо прогнозування вчинків неповнолітніх з метою недопущення їх втягнення в асоціальні групи. Знаючи характеристики «образу Я» та самооцінки неповнолітнього правопорушника можна з більшою ймовірністю спрогнозувати його подальшу поведінку.

### Література:

1. Алемаскин М. Положение подростка-правонарушителя в коллективе класса / М. Алемаскин // III Всесоюзный съезд общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. II.
2. Бедь В. Юридична психологія: Навч. посібн./ В. Бедь. – Львів : Магнолія плюс, 2003.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
4. Васильев В. Юридическая психология / В. Васильев. – М. : Юридическая литература, 1991.
5. Висьневський Ч. Психолого-педагогический анализ причин и условий правонарушений несовершеннолетних: диссерт. канд. психол. наук / Ч. Висьневський. – К., 1983.
6. Выготский Л. Педология подростка / Л. Выготский. – М. : Изд-во МГУ, 1930.
7. Гуменюк О. Психологія Я-концепції / О. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002.
8. Дагель П. Криминологическое значение субъективной стороны преступления / П. Дагель // Советское государство и право. – 1966. – № 11. – С. 89.
9. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / пер. с фр. с сокр., под ред. В. А. Базарова / Э. Дюркгейм. – М. : Мысль, 1994. – С. 381.
10. Ершов А. Психология соактивности людей / А. Ершов. – СПб. : Знание, 1992.
11. Зелинский А. Криминальная психология / А. Зелинский. – К. : Юринком Интер, 1999.
12. Иванова И. О некоторых аспектах проблемы «личность и сознание» / И. Иванова // Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. 1. – С. 323–325.
13. Кербиков О. Микросоциология, конкретно-социологические исследования и психиатрия / О. Кербиков // Вестник АМН СССР. – 1965. – № 1.

14. Кле М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Кле. – М. : Педагогика, 1991.
15. Козляковський П. Юридична психологія : навч. посібн. / П. Козляковський, А. Козляковський. – Миколаїв : Дизайн і поліграфія, 2006.
16. Колодная А. Некоторые психофизические особенности несовершеннолетнего правонарушителя / А. Колодная // Психологическое изучение трудновоспитуемых школьников и несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1973. – С. 37–39.
17. Кон И. Психология юношеского возраста / И. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – С. 81–83.
18. Луценко Ю. Діти правопорушники: що робити? / Ю. Луценко. – К. : Шкільний світ, 2010. – С. 11.
19. Мергтон Р. Социология преступности / Р. Мергтон. – М. 1966.
20. Пилипейченко В. Внутренние преграды как смысловые детерминанты самосознания личности (на материале исследования личности несовершеннолетнего правонарушителя): диссерт. канд. психол. наук / В. Пилипейченко. – М., 1984.
21. Психология современного подростка / под. ред. Д. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987.
22. Селецкий А. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением / А. Селецкий, С. Тарарухин. – К. : Вища школа, 1981. – С. 18–19.
23. Третяк О. Теоретико-методологічні засади проведення соціальної та виховної роботи із засудженими до позбавлення волі: Монографія / О. Третяк. – Чернігів : ЧПНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012.
24. Чанцева И. Неужели прав Ломброзо? / И. Чанцева // Комсомольская правда. – 8 июля 1990.

УДК 925: 159.923

Е. З. Івашкевич

### АМПЛІФІКАЦІЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА

*У статті окреслено особливості прояву соціального інтелекту індивіда в міжособистісній взаємодії. Описано особливості та детермінанти становлення соціального інтелекту. Охарактеризовано соціальний інтелект педагога з урахуванням його комунікативної компетентності. Запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.*

**Ключові слова:** загальний інтелект, соціальний інтелект, міжособистісна взаємодія, комунікативна компетентність, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

*В статті описані особливості проявлення соціального інтелекту індивіда в міжличностному взаємодії. Описані особливості та детермінанти становлення соціального інтелекту. Дана характеристика соціального інтелекту педагога з урахуванням його комунікативної компетентності. Предложена и описана авторская концепция социального интеллекта, которая предполагает, что социальный интеллект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.*

**Ключевые слова:** общий интеллект, социальный интеллект, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетентность, когнитивная, мнемическая, эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

*In this article the peculiarities of social intellect of the person in the process of interpersonal interaction were described. The peculiarities and factors of the developing of social intellect were shown. Social intellect of a teacher according to his/her communicative competence was characterized. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemonic and emphatic structures.*

**Keywords:** general intellect, social intellect, interpersonal interaction, communicative competence, cognitive, mnemonic and emphatic structures of social intellect.

Проблема соціального інтелекту педагога є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед,

© Е. З. Івашкевич, 2014

тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, більшою мірою визначає пізнання і розуміння особистості як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи зараховують соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різних проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і при цьому не боятися зробити помилку чи зазнати невдачі.

На жаль, не всі питання, які стосуються цієї проблеми, є до кінця розв'язаними в психології. Однією з найбільш актуальних проблем на сучасному етапі розвитку психологічної науки є вирішення питання як про співвідношення загального і соціального інтелекту, так і в цілому про правомірність виділення останнього в структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності.

Так, *метою* нашої роботи є проаналізувати сутність соціального інтелекту особистості, описати особливості та детермінанти його становлення, зокрема, у педагогів, а також запропонувати власну концепцію, яка розкриватиме структуру цього складного психологічного феномена.

Зважаючи на актуальність цієї проблеми, *завданнями* нашої статті є:

1. Окреслити особливості прояву соціального інтелекту індивіда в міжособистісній взаємодії.
2. Описати особливості та детермінанти становлення соціального інтелекту.

3. Охарактеризувати соціальний інтелект педагога з урахуванням його комунікативної компетентності.

4. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

На жаль, у психологічній літературі є лише поодинокі емпіричні дослідження соціального інтелекту особистості, які не дають вичерпного уявлення щодо такого складного феномена. Наприклад, Р. Стернберг [6] проводив опитування серед людей різних соціальних верств суспільства, щоб з'ясувати, що саме вони вкладають у поняття соціального інтелекту. Дослідження показало, що люди розуміють під ним таке:

1. *Здатність до розв'язання практичних завдань.* Це означає, що людина здатна розмірковувати логічно і розсудливо, бачити всі аспекти певної проблеми; приймати виважені рішення; звертатися до оригінальних джерел потрібної інформації; вислуховувати всі аргументи, погоджуватися чи не погоджуватися зі співрозмовником та ін.

2. *Вербальна здатність.* Володіння цією здатністю має на увазі, що людина говорить ясно і з чіткою артикуляцією; добре розуміє прочитане; має достатній для освіченої особистості словниковий запас; не відчуває труднощів у написанні різних за складністю текстів; ефективно спілкується з людьми та ін.

3. *Соціальна компетентність,* тобто здатність до прийняття інших такими, якими вони є; такі люди, як правило, не запізнюються на зустрічі, формулюють справедливі оцінні судження, висловлюють співчуття до потреб і бажань інших людей, є допитливими та мають широкі інтереси і т.д. [6, с. 18]

На думку Г. Адлера [1], соціальний інтелект включає: розуміння інших; соціальні навички; знання особливостей спілкування тощо.

1. *Розуміння інших.* Передбачає уміння розпізнавати й адекватно розуміти почуття інших людей – це ядро емоційного інтелекту. Іноді ця структура за своїми характеристиками наближується до емпатії. Люди, які мають добре розвинену емпатію, є більш чутливими до менш помітних соціальних сигналів, які виражають потреби і бажання навколишніх.

У роботах Г. Адлера наголошується, що соціальний інтелект не пов'язаний з якоюсь однією сферою життя або певним типом

поведінки людини. Проте найчастіше ця характеристика розуму використовується, коли йдеться про сім'ю, друзів, колег по роботі, тобто про близьких.

2. *Соціальні навички.* Цей аспект соціального інтелекту поширюється на друзів, родину і колег по роботі, хоча також він розповсюджується на більш широкі соціальні групи і суспільство в цілому. «Соціально розумні» люди мають сформовану «соціальну свідомість», «соціальну грамотність», а також добре ознайомлені з основами спілкування з навколишніми.

Соціальні навички поширюються на міжкультурну комунікацію, фасилітують толерантність щодо людей. Це вимагає певних вузько спрямованих знань (таких як національна чи організаційна культура, звичаї і звички) і навичок (як саме поводити себе, бути соціально прийнятним тощо).

3. *Знання особливостей спілкування.* Один із аспектів соціального інтелекту – це здатність створювати ситуації взаємовигідних стосунків з іншими й отримувати від цього задоволення. Міжособистісні навички спілкування, такі, зокрема, як розуміння почуттів навколишніх, є важливим чинником як нашого повсякденного існування, так і організації будь-яких справ, спільних із іншими людьми. Саме від знання особливостей спілкування більшою мірою залежать добрі взаємостосунки з навколишніми.

Соціальний інтелект має пряму позитивну кореляцію з навичками спілкування людей. Це стосується і міжособистісного спілкування, і формування взаємостосунків з іншими, і розуміння інших людей. Багато з цих властивостей є вродженими, однак, водночас, міжособистісні навички можуть набуватися людиною в будь-якому віці. Емпатія, чутливість, почуття гумору, відкритість і готовність зрозуміти партнера, як правило, викликають відповідну реакцію. Подібні прояви описуються більш широким терміном – «міжособистісне спілкування». Воно вміщує і невербальні форми спілкування, які відіграють неабияку роль у розвитку взаємостосунків між людьми і також пов'язані з рівнем розвитку соціального інтелекту особистості [5, с. 26].

Найважливішим принципом у міжособистісних навичках є так звана відповідність, або створення образу подібності. Як правило, принцип відповідності є визначальним чинником у багатьох аспектах міжособистісного спілкування. Це може бути відповідність:

- поз і мови тіла;
- різних аспектів голосу (тону, висоти звуку, швидкості мовлення);
- цілей спілкування (загальні настановлення та бажання);
- цінностей (погодження з тим, що є надзвичайно важливим);
- інтересів і досвіду (набуття особистісно значущого досвіду, надання переваги певним заняттям, цікавим для цієї людини).

Отже, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здатність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації людей. Соціальний інтелект виконує регулятивну функцію щодо пізнавальних процесів особистості, пов'язаних із відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей тощо). До процесів, які регулюються соціальним інтелектом, належать соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять і соціальне мислення.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, усвідомлення мовної продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю в професіях типу «людина-людина», а також у деяких професіях «людина-художній образ». В онтогенезі соціальний інтелект розвивається дещо пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей – емпатія. Його формування значно стимулюється початком шкільного навчання. У цей період збільшується коло спілкування дитини, розвиваються його сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здатність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здатність до децентрації (вміння приймати точку зору іншої людини, відрізнити свою точку зору від інших можливих), що й становить основу соціального інтелекту особистості [1; 5].

Я. І. Михайлова [4] вважає, що до шести років дитина накопичує певний досвід спілкування, на основі якого вона здатна оцінити емоційний стан іншої людини. Як правило, в цьому віці дитина може не тільки виокремити найбільш експресивні ознаки настрою іншої людини – посмішку, сльози, плескання в долоні і т. д., але й помітити насуپлені брови, зморщений ніс, округлений в здивуванні рот, що дозволяє їй зрозуміти, які почуття відчуває інша дитина чи дорослий: сумно їй (йому) чи весело, здивована

вона (він) або чимось засмучена (ий). Коли дитина відчуває стан іншої людини, а також розуміє, якою може бути її поведінка, то вона намагається перебудувати свою діяльність. Я. І. Михайлова зазначає, що добре розвинений соціальний інтелект є необхідною умовою успішної адаптації особистості в суспільстві.

У вітчизняній психології проблема соціального інтелекту розглядалася під кутом зору розуміння людини людиною (О. О. Бодальов), становлення соціального мислення (К. О. Абульханова-Славська), міжособистісної взаємодії (М. М. Обозов), комунікативної компетентності (Ю. М. Ємельянов). Насьогодні соціальний інтелект розглядається як самостійний психологічний феномен (М. І. Бобнева, Н. О. Кудрявцева, В. М. Куніцина та ін.).

У вітчизняній психології поняття «соціальний інтелект» було введено Ю. М. Ємельяновим [2]. Вчений вважає, що сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим поняттям досить стійку, засновану на специфіці розумових процесів, систему афективного реагування людини на факти повсякденного життя, здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємостосунки, прогнозувати міжособистісні події на основі набутого соціального досвіду тощо.

На думку Ю. М. Ємельянова, формуванню соціального інтелекту педагога сприяє наявність сенситивності – особливої, що має емоційну природу, чутливості стосовно психічних станів інших, їх прагнень, цінностей і цілей. Сенситивність, своєю чергою, передбачає розвиток емпатії – здатності відчувати емоційний резонанс у результаті сприймання переживань іншої людини. Онтогенетичну емпатію покладено в основу соціального інтелекту, але з роками ця здатність притупляється, витісняючись символічними засобами респонсивності (вербальним вираженням почуттів).

Дослідник виокремлює такі детермінанти становлення соціального інтелекту людини:

1) *життєвий досвід* – йому належить провідна роль у розвитку комунікативної компетентності. Важливим у цьому плані є досвід міжособистісного спілкування, адже за своєю внутрішньою структурою він є соціальним (вміщує інтеріоризовані норми і цінності конкретного суспільного середовища). За своїм

змістом цей досвід є індивідуальним утворенням (ґрунтується на індивідуальних особливостях людини і стратегіях пізнання подій особистого життя);

2) *мистецтво* – естетична діяльність, яка збагачує людину і як її творця, і як реципієнта, який лише сприймає твори мистецтва. Мистецтво, своєю чергою, фасилітує розвиток комунікативних умінь, здібностей та здатностей людини;

3) *загальна ерудиція* – це запас достовірних і систематизованих гуманітарних знань, що належать до історії і культури людського спілкування, які індивід опанував;

4) *наукові методи* – припускають інтеграцію всіх аспектів (сторін) комунікативної компетентності і, таким чином, відкривають можливості для опису, концептуалізації, тлумачення та прогнозування наслідків міжособистісної взаємодії з метою подальшої розробки практичних засобів, що сприятимуть підвищенню комунікативної компетентності людини на рівні окремої особистості, групи чи колективу, а також всього суспільства [2, с. 58].

Комунікативна компетентність педагога за своєю формою та змістом безпосередньо співвідноситься з особливостями соціальних ролей, які виконує індивід. Ю. М. Ємельянов також, як і інші дослідники, пов'язує соціальний інтелект із соціальною адаптацією. При цьому, як зазначає вчений, соціальний інтелект педагога передбачає вільне володіння людиною вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, які виконують роль видів семіотичних систем. Вчений доповнює комунікативну компетентність елементами, що належать до усвідомлення людиною умов реального навколишнього середовища (соціального та фізичного), а також до здатності впливати на навколишню дійсність з метою досягнення своїх цілей; при цьому для людини є важливим, щоб власні дії були зрозумілими для інших. Цей аспект комунікативної компетентності вимагає усвідомлення:

а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, технік пізнавальної діяльності;

б) своїх перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє оточення без суб'єктивних спотворень і «систематизованих сліпих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);

в) власної готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;

г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);

д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом чинників зовнішнього середовища (екологічна психокультура);

е) способів персоналізації довкілля (матеріальне втілення «почуття господаря»);

ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища існування – житла, землі як до джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектурного та мистецького витвору тощо) [2, с. 72].

Говорячи про шляхи підвищення комунікативної компетентності педагога, Ю. М. Ємельянов зазначає, що комунікативні вміння та соціальний інтелект є важливими у міжособистісних стосунках, проте вони є вторинними (як у філогенетичній, так і в онтогенетичній перспективі) щодо чинника здійснення людьми спільної діяльності. Тому ключові способи підвищення рівня розвитку соціального інтелекту варто шукати не у формуванні поведінкових умінь і не в ризикованих спробах реконструкції власної особистості, а в шляхах активного усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій і самого себе як учасника цих ситуацій, у шляхах розвитку соціально-психологічної уяви, що дозволяє бачити світ ніби з точки зору інших людей [2, с. 74].

На думку О. С. Михайлової [3], соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здатність, що забезпечує успішність спілкування та соціальної адаптації, здатність прогнозувати поведінку людей у різних життєвих сферах, у різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття та емоційні стани людини за допомогою невербальної й вербальної експресії.

О. С. Михайлова пише, що формуванню соціального інтелекту сприяють не тільки соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення, а й соціальна сенситивність. Під нею вченою, так як і Ю. М. Ємельяновим, розуміється особлива, що має емоційну природу, чутливість щодо психічних станів інших, їх прагнень, цінностей і цілей [3, с. 6–9].

Отже, за своєю внутрішньою природою соціальний інтелект є динамічним утворенням. Динаміка ставлень до інших стає пре-

зентабельною, якщо уявити їх у структурі процесу соціального обміну ідеями. З одного боку, такий обмін не є лише процесом проєкції власних настановлень або прийняття настановлень інших суб'єктів соціальної взаємодії. У своїй найвищій формі розвитку процес творчої взаємодії з іншими призводить до актуалізації та інтенсивного розвитку соціального інтелекту. З іншого боку, соціальний обмін стає недосконалим тоді, коли індивід лише пасивно, імпліцитно включає інформацію про іншу особу у свій звичний арсенал думок, ідей, суджень тощо. Водночас соціальний обмін піддається викривленню і в протилежному випадку, коли індивід цілком сприймає («приймає») іншого, для чого намагається відмовитися від власних нормативно-ціннісних настановлень, моральних норм, які вже давно затвердилися в соціокультурному середовищі. Лише частковий вихід за межі власного соціального інтелекту дозволяє індивіду знайти певні загальні моменти, що забезпечуватимуть рівноцінний обмін інформацією між суб'єктами соціальної взаємодії. Такий вихід завжди представляє собою єдність різноспрямованих процедур: з одного боку, фіксація в інших людях неочікуваного, унікального порівняно зі звичними для себе постулатами; з іншого боку, – від ідентифікації невідомого, незвичного – до відомого, стереотипного тощо. При цьому природа цього обміну наголошує на двох сторонах щодо взаємного збагачення суб'єктів соціальної взаємодії.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин та ін. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (ця функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілку-



ванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. Своєю чергою, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смысловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним із основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т. д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

*Мнемічна складова соціального інтелекту педагога* характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і свого власного як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура ґрунтується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний інтерпретаційний комплекс. Полімодальність у цьому випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен із цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур.

Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Враховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс індивіда характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

*Емпатійна складова соціального інтелекту* більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає як пріоритетну, що очікує від суб'єктів, що його оточують, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у цього індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

До сьогодні у психології залишається не до кінця зрозумілим зв'язок між здатністю досліджуваного давати кількісну оцінку деякій якості особистості та безпосередній здатності індивіда розуміти інших людей, сприймаючи, оцінюючи та аналізуючи ситуації повсякденного життя. У загальному вигляді мікроструктура соціального інтелекту здійснює функції *входу* (сприйняття та переробка інформації, поведінкових дій чи ситуації) й *виходу* (оцінка інформації та прийняття рішення), а також функції збереження, кодування та відбору потрібної інформації. Виникає справедливе запитання: у формі якої психологічної реальності представлені ці функції?

Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – й простір суб'єктивних психосемантичних шкал, й символіка невербальної поведінки, й нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що

статистики фактично відображують всілякі сторони життєдіяльності людей, тому вони різняться з урахуванням глибини, тривалості життя, репрезентативності та ін. При цьому статистики, як одиниці соціального інтелекту, за своєю будовою, функціями та генезою досить глибоко відрізняються від соціальних стереотипів. Якщо стереотип є стійкою структурою, фіксованою на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту, що є інваріантною стосовно різних життєвих ситуацій, то статистики є змінною, рухомою структурою. Статистики щодо стереотипів є вихідною феноменальною базою їхньої подальшої організації.

Отже, будемо виходити з того, що повсякденне буття, життєдіяльність тощо утворюють собою сукупність ситуацій, подій, вчинків та ін. Тоді окрема статистика є певною репрезентативною вибіркою, що є валідною деякому суб'єктивному аспекту розуміння, тим самим створюючи вихідну, базову одиницю соціального інтелекту. Прикладом деякої статистики може бути окрема суб'єктивна шкала («справедливий – несправедливий», «емпатійний – не емпатійний», «вірний – невірний» та ін.), коли характер розподілення суджень індивіда за шкалою є результатом соціального інтелекту людини. При цьому розподіл статистики за шкалою може бути або одномодальним, або бімодальним. В останньому випадку протилежні дескриптори приймають цілком самостійне значення, фіксуючись на рівні соціального інтелекту, виявляючись, наприклад, у подвійному, амбівалентному ставленні індивіда до самого себе, до інших, до світу тощо. Одномодальність або бімодальність статистики не є наперед заданими. Переходи одного розподілу в інший є закономірними процесами, природними для кожного індивіда. Щодо цього свідчать стадії вікового розвитку людини, поведінка суб'єкта в перехідний період його життя, нестійкий характер суспільної думки, цінностей та ін.

Більш докладно структура соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

#### Література:

1. Адлер Г. Техника развития интеллекта [Текст] / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.

2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 163 с.

3. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: тернистый путь от понятия к методике [Текст] / Е. С. Михайлова // Психологическая газета. – 1996. – № 9. – С. 6–9.

4. Михайлова Я. И. Взаимосвязь уровня развития социального интеллекта с интеллектуально-личностными характеристиками у детей 6-7 лет [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Яна Ивановна Михайлова. – СПб., 2001. – 242 с. – (Библиогр. : С. 159–172).

5. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.

6. Sternberg R. General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5–31.

УДК 316.627

Н. В. Корчакова

### ПРОСОЦІАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА СКЛАДОВА МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*У статті досліджено питання формування просоціальності як професійно важливої якості психолога. Проаналізовано розуміння феномена просоціальності в сучасній психології; підкреслено її роль у здійсненні професійної діяльності психолога; висвітлено основні елементи просоціальності як інтегративної особистісної характеристики; окреслені шляхи формування просоціальності у процесі вузівського навчання.*

**Ключові слова:** просоціальність, просоціальна поведінка, студенти-психологи, професійні якості.

*В статье исследована проблема формирования просоциальности как одного из важнейших элементов успешной деятельности психолога. Проанализировано понимание феномена просоциальности в современной психологии, подчеркнута её основополагающая роль в реализации целей психологической помощи, освещены основные элементы структуры просоциальности как интегральной личностной характеристики, обозначены основные пути формирования просоциальности в процессе вузовского обучения.*

**Ключевые слова:** просоциальность, просоциальное поведение, студенты-психологи, профессиональные качества.

*Prosociality is a fundamental theme in all branches of the psychological sciences. The fact that humans cooperate with nonkin is something we take for granted, but many psychologists consider that our species' ability to behave prosocially may be based on human-unique psychological mechanisms. Scientists argue that these mechanisms include the ability to care about the welfare of others (other-regarding concerns), to «feel into» others (empathy), and to understand, adhere to, and enforce social norms (normativity). We suggest that prosociality is one of the most important elements of the successful psychological professional activity and it plays the fundamental role in achieving the goals of psychological help. We analyze understanding of the prosociality phenomenon in modern psychology, highlight the main elements of this integrative personality characteristic's structure. In conclusion, we consider how*

*motivational, emotional, and normative elements of prosociality have to be developed by student during their university training.*

**Keywords:** prosociality, prosocial behavior, undergraduate students in psychology, professional qualities.

**Постановка проблеми.** Професія психолога – одна з порівняно нових ліній трудової діяльності особистості. Протягом останніх 20–30 років простежується інтенсивне проникнення ідеї психологічного супроводу населення в український соціокультурний простір. Це виявляється у підвищенні психологічної готовності людей до отримання психологічної допомоги, розширенні системи психологічних служб, розвитку ліній професійної підготовки психологів. Загрози, які нависли над нашою країною в останній період, не лише інтенсифікували дані процеси, але й підкреслили необхідність внесення змін у професійну діяльність практикуючого психолога та його підготовку. Зростання запиту на екстрену психологічну допомогу, надання якої здійснюється у складних психотравмуючих умовах, що містять загрози не лише для життєдіяльності клієнтів, але й для психічного здоров'я психолога, посилює увагу до особистісної складової цієї професійної діяльності, сформованості її основних диспозиційних характеристик.

У психологічній науці неодноразово порушувалися питання про особистісні характеристики представників цієї професії, особливості розвитку професійних якостей психолога. Обговорювалися питання розвитку комунікативних здібностей, емпатійності, толерантності, конгруентності [1; 2; 6; 7]. Особлива увага приділяється науковцями феномена емпатії. Розуміння цього феномену в контексті, який сумарно можна позначити як **зцілювальну співучасть**, робить його невід'ємним елементом діяльності психолога.

Проведений аналіз розуміння емпатії у психологічних дослідженнях, що розглядають її як найважливіший чинник мотивації допомоги, альтруїзму, морального розвитку, засвідчує, що в їх основі лежить трактування емпатії як емоційного реагування, відгуку на стан іншої людини (актуальний або передбачуваний), різні варіації якої можуть бути узагальнені за допомогою категорії відносини (Н. Айзенберг, Ч. Батсон, Т. П. Гаврилова, М. Хоффман). Емпатія у цьому аспекті розглядається як:

- поділ почуттів іншої людини;
- переживання почуттів, відповідних стану іншої людини і які сприяють її благополуччю;
- здатність/хильність емоційно відгукуватися на почуття інших людей (у тому числі включаючи реагування емоційними переживаннями, орієнтованими на себе, а не на іншого) [3].

Проте, на нашу думку, феномен емпатії не охоплює всієї різноманітності та поліваріантності проявів поведінки, спрямованої на допомогу іншим людям. Пошук у цій сфері повинен продовжуватися у напрямку виокремлення для аналізу інтегральних характеристик, які здатні виконувати домінуючі функції у процесі професійного становлення особистості та її професійного життя. Однією з таких характеристик, на нашу думку, є просоціальність.

**Мета** цього дослідження – проаналізувати сутнісні характеристики просоціальності як інтегральної професійної якості психолога та її формування у процесі навчання у виші. Як відомо, професійна діяльність психолога спрямована на надання психологічної допомоги при виникненні суб'єктивних чи об'єктивно-суб'єктивних утруднень у життєдіяльності окремо взятої людини чи певних соціальних спільнот. Отже, за своїм змістом діяльність практикуючого психолога належить до активності просоціального типу. Її основне завдання – діяти на користь іншої людини, полегшити її страждання, підтримати, допомогти у важку хвилину.

У психологічній науці є декілька підходів щодо визначення сутності просоціальної поведінки [5, с. 13–17]. Погоджуючись із змістовим компонентом (дія на користь іншого), психологи дискутують щодо її мотиваційних основ, рівня безкорисливості особистості. Враховуючи соціальну значущість наслідків цього типу поведінки, ми погоджуємося з позицією тих дослідників, які акцентують увагу саме на цьому компоненті активності. Це і дозволяє розглядати професійну діяльність психолога з ракурсу просоціальності. Погляд на інші види професійної діяльності, і, перш за все, на групу професій суб'єкт-суб'єктного типу дозволяє стверджувати, що просоціальні аспекти входять у структуру і інших ліній трудової діяльності людини, але вони не займають там домінуючого положення. Зокрема, допомагаючи хворому, лі-

кар взаємодіє з особистістю, але його основна увага зосереджена на стані здоров'я людини, функціонуванні органів і систем людського тіла. Увага юриста при взаємодії з клієнтом прикута до правового поля життєдіяльності людини. Допомога менеджера зосереджена на стимулюванні тих чи інших виборів людини, підвищення її компетентності у цій сфері та ін.

На відміну від цих форм допомоги психологічний супровід має на меті полегшити душевні переживання людини, гармонізувати її психічні стани. Адресатом психологічної допомоги перш за все є душа людини, а не її тіло чи окремі аспекти її життєдіяльності. Розглядаючи психологічну допомогу як різновид просоціальної діяльності відповідно можна говорити і про окремий різновид просоціальних мотивів особистості – професійні. Їх формування повинно увійти у загальну структуру розвитку професійної мотивації у процесі підготовки у ВНЗ майбутніх фахівців-психологів та у процесі безпосередньої професійної діяльності. На думку академіка С. Д. Максименка, здійснені наукові пошуки дозволили запропонувати концептуальну модель довготривалої мотиваційної готовності професіоналів, зміст якої відображає стрижневі характеристики їх майбутньої діяльності і поєднує в собі такі структурні компоненти:

I. Ціннісно-смісловий блок: позитивне ціннісно-смісловне (у найвищому прояві смисложиттєве) ставлення до професійної діяльності; інтегрованість професійно значущих цінностей – самовдосконалення, збереження індивідуальності, духовного задоволення, креативності, а також навчально-професійної діяльності в системі смисложиттєвих орієнтацій особистості майбутнього фахівця.

II. Блок професійної спрямованості: інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю; наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації.

III. Блок навчально-професійної мотивації: власне професійна мотивація, яка представлена релевантними щодо праці психолога мотивами перетворення, досягнення та комунікації; внутрішня мотивація оволодіння професією, релевантна змісту самої діяльності, сутністю якої є бажання стати кваліфікованим фахівцем [4].

Водночас необхідно зазначити, що професійно релевантна поведінка, заснована лише на професійній мотивації, не може забезпечити успішність у діяльності психолога. Перебуваючи у важкому душевному стані, людина прагне отримати якісно інший рівень допомоги, ніж просто професійно-мотивоване сприяння. Дієвою є допомога, яка сприймається як душевний порив, як вияв щирого прагнення психолога допомогти. Отже, основою психологічної допомоги повинна бути не лише просоціальна професійна мотивація, а сформована особистісна риса, яку ми називаємо просоціальністю. Така позитивна якість входить у систему чинників, які впливають на ефективність професійної діяльності психолога. За своєю сутністю вона є однією зі стійких внутрішніх характеристик особистості, які визначають постійність у системі її поведінкових проявів.

Просоціальність як інтегральна характеристика зумовлює налаштованість суб'єкта на сприяючу поведінку щодо партнерів, які оточують, чи більш широкого соціального кола людей і їх спільнот. Вона виявляється у здатності особистості декодувати соціальну ситуацію з погляду необхідності надання допомоги, усвідомлення власного діяльнісного потенціалу, готовності брати відповідальність у проблемних ситуаціях та здійснювати активні кроки для покращення чи полегшення життєвої ситуації інших людей. Критеріальними показниками цієї особистісної риси є конкретні дії на благо інших та емоційні переживання через їх проблеми. У першому випадку маємо активно-діяльнісний вияв просоціальності, в іншому – пасивно-потенційний вияв, який вказує на особистісну готовність суб'єкта діяти при виникненні певних змін у соціальній ситуації взагалі чи життєвій ситуації об'єкта допомоги.

Як інтегрована характеристика, просоціальність має складну ієрархізовану структуру. До її основних елементів можна зарахувати:

– налаштованість на соціальний світ, що виявляється в увазі особистості до людського життя, спостережливості щодо діяльності, поведінки та стосунків між людьми. Така якість забезпечує виокремлення з великої кількості зовнішніх стимулів складові, що стосуються життя інших людей. Протилежною якістю є соціальна байдужість, заглибленість у себе, безконтактність;

– доброзичливість та емпатійність. Якщо перша характеристика забезпечує здатність вибудовувати емоційні зв'язки з людьми, то друга виступає безпосередньою передумовою просоціального вчинку, оскільки створює можливість проникати у внутрішні стани іншої людини, на емоційному рівні не лише розуміти її, але й переживати за неї;

– просоціальна спрямованість. Спонукальна сила, яка формує готовність особистості до активної позиції у ситуаціях просоціального типу. Під такими ми розуміємо ситуації, у яких події вказують на об'єктивно чи суб'єктивно наявні життєві утруднення, або ж декодуються спостерігачами як такі:

– Соціальна перцепція. Чуттєва основа соціальної взаємодії, що забезпечує сприйняття зовнішніх ознак особистості партнера, їх зіставлення з особистісними характеристиками.

– Соціальний інтелект. Когнітивна характеристика, яка забезпечує просоціальному суб'єкту як здатність аналізувати соціальну ситуацію, так і розуміти особливості її оцінювання та емоційно-поведінкового реагування з боку реципієнта допомоги.

Просоціальність не є вродженою характеристикою. Вона підпорядкована загальним закономірностям розвитку соціальних якостей. При цьому кожна складова якості має свої особливості становлення та розвитку. На ранніх етапах онтогенезу становлення першооснов просоціальності відбувається на основі інтуїтивних наслідувальних програм. Починаючи з підліткового періоду, ця особистісна характеристика набуває первинно визначених форм та пов'язується із включенням програм самовиховання. Водночас необхідно визнати, що значна частина соціальних поведінкових програм у цьому віковому періоді, як і раніше, продовжує формуватися стихійно. Підлітковий егоїзм, інтенсивний пошук власної ідентичності та значна опіка з боку дорослих не сприяють розвитку уваги до проблем навколишніх та спроб активно сприяти їх вирішенню. Особлива увага проблемі розвитку просоціальності в період підлітковості, юності та ранньої зрілості була приділена в роботі італійського науковця В. Luengo Канасці [8]. На її думку, розвиток просоціальності в період, який нас цікавить, характеризується нелінійністю та мультіваріативністю. На відміну від попередніх досліджень, які постулювали стабільність розвитку просоціальної поведінки (Coté

et al., 2002; Nantel-Vivier, 2009) або її зростання від періоду до періоду (Eisenberg et al., 2006), авторка зазначає, що тільки дві серед семи експериментальних підгруп, демонстрували стабільний шлях розвитку просоціальності від юності до дорослого життя. Три інші підгрупи виявляли тенденцію до постійного зростання проявів просоціальної тенденції у своїй поведінці, а ще дві підгрупи демонстрували різке зниження проявів просоціальної поведінки у віці близько 17 років (для чоловіків) і 18 років (для жінок). Ці результати дають підставу стверджувати, що розвиток просоціальності на етапі юності та ранньої зрілості має складний поступальний та гетерогенний характер розвитку. Дослідження В. Luengo Kanacri підтверджують наші ідеї та демонструють, що зниження рівня просоціальності від 13 років до 17–18, в подальшому змінюється зростанням її проявів приблизно у віці 21 року. Саме цей період пов'язаний у більшості молодих людей з набуттям майбутньої професії в межах навчання у ВНЗ.

Вибір професії психолога та, відповідно, прихід до вищого навчального закладу ставить перед молоддю завдання не лише оволодіти системою теоретичних психологічних знань і умінь, але й розібратися в особливостях своєї особистості. Майбутні психологи повинні усвідомити важливу закономірність особистісного розвитку: на етапі первинної професійної ідентифікації значна частина психологічних характеристик людини повинна перейти із рівня особистісного функціонування у розряд професійно значущих якостей. Саме таке трансформування повинне відбутися і з такою якістю, як просоціальність.

Формування нового рівня просоціальності у процесі навчання у ВНЗ можливе за умови усвідомлення студентами сутності такої характеристики та її значущості для майбутнього професійного життя. Це вказує на те, що на початковому етапі формування професійної якості увага повинна перш за все зосереджуватися на розвитку її когнітивно-мотиваційної складової.

Ознайомлення студентів із сутністю просоціальності та просоціальної поведінки передбачає розкриття природи дій на користь інших людей, виокремлення як біологічних, так і соціальних механізмів цієї стратегії. Особлива увага повинна зосереджуватися на аналізі ролі просоціальної орієнтації та поведінки у гармонізації міжособистісних стосунків, поясненні значенні просоціальної

активності для суспільного та особистісного розвитку, її вплив на здоров'я людини та її самопочуття. Враховуючи професійну спрямованість дидактичного та виховного процесу доречним буде ознайомлення студентів з історичними аспектами становлення просоціальної проблематики у психологічній науці, розробленими теоретичними моделями просоціальної поведінки. Розвиток власних соціальних тенденцій буде утрудненим без аналізу мотиваційних основ просоціальності. Доречним є ознайомлення з дією не лише класичних просоціальних спонук: альтруїстичних та колективістичних мотивів, але й ролі егоїстичної мотивації у формуванні просоціальних форм поведінки чи ролі мотиву принциповості як диспозиційного джерела соціально позитивних вчинків.

Незважаючи на те, що йдеться про стійку особистісну характеристику психолога, яка повинна лягти в основу усієї його професійної діяльності, студентів доречно ознайомити із впливом ситуативних змінних на просоціальні стратегії людини. Одним із важливих висновків, який висвітлюється в наукових роботах є схильність людей до ігнорування впливу ситуативних змінних при оцінці поведінкових проявів партнерів. На думку психологів, однією з причин цього явища є дія фундаментальної помилки атрибуції. Часто оцінюючи вчинки навколишніх, студенти-психологи перш за все зосереджують свою увагу на особистісних якостях партнера, шукаючи саме у них причину тих чи інших поведінкових проявів. Це стосується виокремлення як позитивних, так і негативних характеристик. Закономірно, що ігнорування ситуативного чинника веде до помилкового сприйняття і неадекватного соціального оцінювання, оскільки диспозиційні та ситуативні змінні не функціонують у ізольованому варіанті. Зважаючи на те, що ситуативний чинник просоціальної поведінки це досить розмаїте, поліморфне явище (надання допомоги може заважати зайнятість, неправильна інтерпретація неоднозначної ситуації, нерозуміння того, хто повинен взяти на себе відповідальність, відсутність необхідних знань та здібностей, страх можливих наслідків), розуміння закономірностей і механізмів реагування людей на життєві утруднення інших сприятиме не лише правильній інтерпретації молодими психологами власної поведінки, але й декодуванню соціального простору, та накопиченню професійного досвіду.

Просоціальність, як особистісна риса, має багато поведінкових форм: допомога, заступництво, співпереживання, співчуття, вияв вдячності. Кожна з них має різне психологічне навантаження, спосіб реалізації, стильові і формотворчі характеристики. Ознайомлення з ними є важливою лінією розвитку просоціальної компетентності. Усвідомленню сутності цього конструкту сприятиме аналіз стадіальності просоціального розвитку особистості, ознайомлення із чинниками, що посилюють просоціальні тенденції. Особливу роль у становленні когнітивно-мотиваційних основ просоціальності має ознайомлення з лінією вікової генези цієї соціальної стратегії.

Ознайомлюючи майбутніх психологів із особливостями просоціальної стратегії потрібно враховувати, що перехід від знань до поведінкових проявів на основі власних диспозиційних характеристик є неможливим без усвідомленого вправлення та рефлексивного осмислення. Ці можливості відкриваються перед студентами у процесі тренінгових занять та рольових ігор, участі у волонтерських програмах та психологічних консультаціях. Унікальну роль у формуванні просоціальності як професійної риси психолога має проходження практики на базі дошкільних установ та шкіл. Спілкування з дітьми сприяє розвитку турботливого ставлення до школярів, їх психологічних проблем. Особливу роль можуть відіграти програми індивідуальної психологічної курації дітей з особливими потребами, вихованців інтернатних установ, дітей із сімей асоціального типу, людей похилого віку. Наша думка узгоджується з результатами досліджень інших науковців. Як зазначають дослідники, студенти-психологи часто не володіють необхідними професійними навичками роботи з людьми, які потребують спеціального підходу. Так, у роботі А. І. Руденка проаналізовано проблему готовності студентів до роботи з дітьми з особливими потребами [7]. Згідно з її висновками, на фоні латентного співчутливого, емпатійного, толерантного, гуманного ставлення у студентів має місце низький рівень розвитку когнітивного компоненту, який виявляється у недостатності знань щодо практичних способів реалізації психологічної допомоги. Крім того, автор зазначає, що, незважаючи на те, що особистісний компонент є одним із важливих структурних елементів готовності до здійснення професійної діяльності, саме він

часто характеризується низьким або середнім рівнем розвитку. Це дає підстави трактувати таке ставлення до реципієнтів психологічної допомоги як гуманне, але непродуктивне. На нашу думку, системність, послідовність та різноманітність форм організації психологічної практики, розробка спецкурсів та тренінгових програм розвитку асертивності, рефлексії, дієвої просоціальності дозволить студентам опанувати практичні способи реалізації своїх особистісних соціальних якостей у формі сприяючої, підтримуючої, емпатійної поведінки.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що просоціальність є одним із найважливіших компонентів професійної діяльності психолога. Як інтегральна характеристика, просоціальність виявляється у здатності особистості усвідомлювати власний діяльнісний потенціал, готовності брати відповідальність у проблемних ситуаціях та здійснювати активні кроки для покращення чи полегшення життєвої ситуації інших людей. Високий рівень розвитку цієї характеристики дає змогу психологу не просто розуміти проблеми клієнта, співчувати йому, але надавати дієву підтримку та допомогу. Для ефективного розвитку цієї особистісної якості необхідно здійснити детальний аналіз психолого-педагогічних умов, які забезпечуватимуть її формування у процесі навчання у виші.

#### Література:

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І. П. Андрійчук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів [Текст] : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Х. М. Дмитерко-Карабин ; Прикарп. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
3. Карягина Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в современной психологии [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологи / Т. Д. Карягина. – М., 2013. – 175 с.
4. Максименко С. Д. Специфіка підготовки майбутніх спеціалістів у контексті економічної психології [Електронний ресурс] /

С. Д. Максименко. – Режим доступу : [http://eprints.oa.edu.ua/1263/1/Maksymenko\\_02.04.12.pdf](http://eprints.oa.edu.ua/1263/1/Maksymenko_02.04.12.pdf).

5. Павелків Р. В. Просоціальний розвиток особистості / Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. – Рівне : О. Зень, 2013. – 348 с.

6. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів [Текст] : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Н. І. Пов'якель; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.

7. Руденок А. І. Готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами / А. І. Руденок // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький : ХНУ, 2014. – С. 54–56.

8. Kanacri B. L. Development and Promotion of Prosocial Behavior from Adolescence to Young Adulthood: Antecedents and Civic Outcomes / B. L. Kanacri: Doctoral Dissertation: Sapienza University of Roma, 2014. – 208 с.

УДК 316.772.4

**О. М. Костюченко**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ АКМЕ-ПЕРІОДУ**

*У статті розглянуто прояв соціальної перцепції фахівців масових комунікацій акме-періоду. За допомогою факторного аналізу виокремлено значущі змістово-стильові особливості соціальної перцепції, притаманні спеціалістам-медійникам професійного «акме».*

**Ключові слова:** соціальна перцепція, масова комунікація, акме-період.

*В статье рассмотрено проявление социальной перцепции специалистов массовых коммуникаций акме-периода. С помощью факторного анализа выделены значимые содержательно-стилевые особенности социальной перцепции, присущие специалистам-медийникам профессионального «акме».*

**Ключевые слова:** социальная перцепция, массовая коммуникация, акме-период.

*The article is concentrated on the exposures of social perception of the acme-period mass media specialists. Using the method of factor analysis the author emphasized the significant sense-style peculiarities of social perception which are features of mass media specialists of the professional «acme».*

**Key words:** social perception, mass communication, acme-period.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сьогодні, в епоху бурхливого розвитку інформаційних технологій, кардинально ускладнюються процеси передачі та отримання інформації, при цьому особлива увага зосереджується на якісній підготовці фахівців, які працюють у галузі пошуку, обробки, зберігання та розповсюдження інформаційних продуктів. Враховуючи відносно молодий характер спеціалізації – галузі масових комунікацій, особливої актуальності набувають теоретичні розробки стосовно психологічних особливостей їх фахової діяльності, психолого-педагогічних умов розвитку їх професійно та особистісно важливих якостей і властивостей. Численні досліді-



дження (В. Агеєв, Г. Андреева, О. Бодальов Дж. Брунер, Я. Яноушек тощо) свідчать про тісний взаємозв'язок ефективності фахівця у системі професій «людина-людина», до якої належать спеціалісти масових комунікацій, із його здатністю адекватно оцінювати та інтерпретувати дії і в цілому поведінку соціальних об'єктів, тобто із рівнем розвитку соціальної перцепції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Варто зауважити, що роль соціальної перцепції в життєдіяльності людини знайшла відображення в багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, особливості соціально-перцептивних процесів у різних сферах життєдіяльності людини вивчали В. Агеєв, Г. Андреева, А. Бандура, В. Барабаншиков, М. Бітянова, О. Бодальов, Дж. Брунер, Л. Виготський, Дж. Келлі, І. Кон, Л. Леві, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Москаленко, У. Найсер, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Г. Тажіурі, П. Шихирев, Я. Яноушек та інші вчені.

Водночас поза увагою дослідників практично залишилось виявлення особливостей розвитку соціальної перцепції фахівців масових комунікацій, хоча остання, на нашу думку, відіграє особливо важливу роль в ефективності їх професійної діяльності, адже всю інформацію вищезгадані спеціалісти отримують у процесі взаємодії із соціальними об'єктами: іншими людьми, групами, колективами, спільнотами тощо. Адекватність збору, обробки, інтерпретації інформації та створення інформаційних матеріалів, безперечно, пов'язана з рівнем розвитку соціально-перцептивних характеристик фахівців масових комунікацій.

Таким чином, **актуальність** дослідження зумовлюється зростанням наукового і прикладного інтересу до специфіки професійної діяльності фахівців масових комунікацій, а також нестачею фундаментальних дослідницьких розробок із цієї проблематики.

**Завданням** нашого дослідження є визначення за допомогою факторного аналізу значущих змістово-стильових особливостей соціальної перцепції, притаманних фахівцям масових комунікацій акме-періоду – своєрідної кульмінації у професійному розвитку особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Під акме-періодом у професійній діяльності мається на увазі психічний стан, що означає максимальну змобілізованість, реалізованість усіх професійних

здібностей, можливостей і резервів людини на конкретному етапі життя при відсутності перенапруження і використання граничних можливостей організму.

Акме-період – це своєрідна кульмінація, пік у професійному розвитку людини на певному відрізку життєвого шляху. Кожна людина протягом життя може досягати професійних акме різного ступеня суспільної й особистісної значущості. Суспільно та об'єктивно значущими професійними акме вважається високий рівень професійних досягнень конкретної людини, які є загальноновизнаними, що значно перевищують нормативний рівень. Такі результати праці означають рівень професійної майстерності та перехід на рівень професійної творчості. Саме в цей період людина виходить за рамки професійного досвіду, включаючи в професійну діяльність нові завдання, нові прийоми і технології, досягає принципово нових професійних результатів, вносить свій індивідуальний творчий вклад у досвід професії. Таким чином, суспільно значущі професійні акме можуть представляти собою видатні досягнення, відкриття, творчі знахідки, передовий досвід новатора, що мають висхідний прогресивний характер [190].

Розглядаючи професійне становлення фахівців масових комунікацій як тривалий процес, на нашу думку, варто виділити три етапи професійної діяльності: адаптація (23–30 років) – входження у нову діяльність, її освоєння, утвердження у професійній діяльності; професійна зрілість (досвідчений спеціаліст) – стабілізація професійного вибору, задоволеність професією, фахівець віддає більше суспільству, ніж отримує від нього; завершення професійної діяльності (після 50 років) – спад професійних здібностей із невеликими коливаннями у порівнянні з етапом професійної зрілості. Якщо говорити про акме-період фахівців-медійників, то він простежується на етапі професійної зрілості і, за твердженням В. Толочка, у представників професій типу «людина-людина» припадає на вік 35 (40) років [125, с. 103].

Професійне акме полягає в оволодінні людиною високим рівнем професійної діяльності, професійного спілкування і зрілості особистості. Тому показники зрілості діяльності, спілкування і особистості фахівців масових комунікацій розглядалися нами як критерії наявності видів і форм професійного акме-періоду вищезгаданих спеціалістів.

Таким чином, критеріями ефективності професійної діяльності фахівців галузі масових комунікацій є:

1. Результативні показники:

- ефективність, доцільність, відповідність результату діяльності фахівця масових комунікацій поставленій меті;
- результативність (наявність результатів у вигляді змін у предметі праці, які відповідають ГОСТу в професії фахівця масових комунікацій, стабільність високих результатів);
- оптимальність, досягнення найкращих результатів фахівцем масових комунікацій у цих умовах при мінімальній затраті часу і сил;
- постановка нових завдань, знаходження нестандартних технологій, професійна майстерність фахівця масових комунікацій.

2. Процесуальні показники:

- різноманітність завдань професійної діяльності спеціаліста-медійника;
- використання фахівцем масових комунікацій новітніх, гнучких технологій;
- досконале володіння конкретним видом діяльності (спеціалізація у сфері масової комунікації);
- досконале володіння суміжними видами діяльності (універсалізація);
- володіння знаннями, вміннями і навичками на рівні вимог до певної кваліфікації, розряду, категорії (кваліфікації) фахівця масових комунікацій.

3. Показники професійного спілкування:

- зростання результативності професійної діяльності фахівця масових комунікацій при її колективному виконанні;
- оволодіння фахівцем масових комунікацій прийомами роботи «в команді»;
- проектування нового професійного середовища, створення нових форм ділового і творчого спілкування у галузі масових комунікацій;
- забезпечення взаєморозуміння, взаємопізнання, взаємокорекції у сумісній діяльності інформаційної сфери;
- раціональне розподілення функцій і ролей фахівцем масових комунікацій у спільній професійній діяльності;

- безконфліктна співпраця фахівця масових комунікацій з колегами;
- забезпечення позитивного психологічного клімату в професійній діяльності;
- дотримання професійної етики, норм спілкування, які прийняті в професійному середовищі масової комунікації.

4. Показники зрілості особистості:

- розуміння системи моральних цінностей, менталітету професії фахівця масових комунікацій;
- здатність до накопичення і аналізу власного професійного досвіду;
- проектування себе як професіонала в інформаційній сфері;
- максимальне використання фахівцем масових комунікацій своїх можливостей;
- вироблення спеціалістом масових комунікацій індивідуального стилю професійної діяльності;
- здатність підтримувати задоволеність працею;
- використання фахівцем масових комунікацій всіх можливостей для професійного вдосконалення.

За рекомендаціями експертів (директорів, головних редакторів та начальників відділу кадрів конкретних засобів масової комунікації), на основі вищеописаних критеріїв ефективності професійної діяльності фахівців масових комунікацій, нами були відібрані спеціалісти-медійники професійного акме. Відповідно до нашої вибірки – це фахівці масової комунікації зі стажем роботи 10–15, 16–20 років.

З метою вивчення особливостей прояву соціальної перцепції в акме-період професійної діяльності фахівців масових комунікацій було використано факторний аналіз результатів емпіричного дослідження спеціалістів-медійників зі стажем роботи 10–15, 16–20 років.

Факторний аналіз (Factor Analysis) – це метод зменшення розмірності вихідного простору корелюючих між собою ознак, що забезпечує більш економну їх репрезентацію за умови мінімальних втрат вихідної інформації. Результатом факторного аналізу є перехід від множини вихідних змінних до суттєво меншої кількості нових змінних – чинників. Фактор при цьому інтерпретується як причина спільної мінливості кількох вихідних змінних.

Варто зауважити, що факторний аналіз виконує узагальнення на кількісному, формальному рівні. Переклад цього узагальнення на змістовий рівень є складним завданням, яке вимагає глибокого розуміння використаних математичних абстракцій.

За допомогою факторного аналізу було мінімізовано масив вимірюваних показників до меншої кількості незалежних чинників, що дає змогу легко й однозначно інтерпретувати психологічні зміни, що значно корелюють одна з одною. Факторизація методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax) матриці психологічних шкал (змінних), вимірюваних за допомогою методик визначення самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії, діагностики перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант Н. Фетискіна), соціально-перцептивної диференціації малих груп, діагностики домінуючої перцептивної модальності С. Єфремцевої, перцептивної самооцінки парціальної та інтегральної емоційної експресивності (Л. Бачина, А. Ольшаннікова), оцінки невербальної комунікації А. Кузнецова, визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен) дала змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру. У результаті нашого дослідження було виділено два чинники, яких, відповідно до рівня значущості отриманих результатів ( $p < 0,05$ ), достатньо для вивчення особливостей прояву соціальної перцепції фахівців масових комунікацій акме-періоду: перший фактор – міжособистісне сприйняття, другий – групове сприйняття вищезгадуваних спеціалістів. За результатами факторного аналізу, самосприйняття не отримало достатнього навантаження для виділення в окремий чинник. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що самосприйняття неабиякої значущості набуває на етапі адаптації у контексті професійного становлення спеціалістів. Таким чином, факторну структуру вимірюваних показників подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці, чинник міжособистісного сприйняття фахівців масових комунікацій акме-періоду відображає такі змістово-стильові особливості соціальної перцепції: соціальна автономність, перцептивно-невербальна компетентність, взаєморозуміння, взаємовплив, комунікативна інтерактивність, взаємопізнання.

Таблиця 1  
Результати факторного аналізу соціальної перцепції фахівців масових комунікацій акме-періоду

Показники змістово-стильових особливостей соціальної перцепції	Фактори	
	1	2
Взаємопізнання	0,502	0,432
Взаєморозуміння	0,688	0,070
Взаємовплив	0,685	0,140
Соціальна автономність	0,692	-0,128
Соціальна адаптивність	-0,337	0,233
Соціальна активність	-0,38	0,322
Комунікативна інтерактивність	0,512	0,373
Візуальне відчуття	-0,026	0,359
Аудіальне відчуття	0,048	-0,156
Кінестетичне відчуття	-0,052	-0,104
Емоційна експресія	-0,553	-0,012
Недиференційована (стабільно-регулююча) еспресія	-0,219	0,153
Невербальна комунікація	0,148	0,548
Перцептивно-невербальна компетентність	0,691	-0,050
Онтогенетична рефлексія	0,214	0,159
Індивідуальне сприйняття	-0,420	-0,037
Прагматичне сприйняття	0,114	-0,827
Колективне сприйняття	0,195	0,791

З найбільшою факторною вагою у цей чинник увійшли показники:

– соціальна автономність (0,692), що означає значущість особистісної позиції фахівця масових комунікацій у спільних діях і організації чи участі у спільній діяльності;

– перцептивно-невербальна компетентність (0,691), що свідчить про рівень розвитку комунікативно-невербальних здібностей у контексті професійної діяльності;

– взаєморозуміння (0,688), що свідчить про вираженість загальних інтересів спеціаліста-медійника, вміння зрозуміти точку зору опонента, іншу людину;

– взаємовплив (0,685) – засвідчує врахування фахівцем важливості думки, вчинків інших представників групи, самокорекцію та саморефлексію;

– комунікативна інтерактивність (0,512) – відповідає сумарному показнику компонентів міжособистісного сприйняття фахівців сфери масової комунікації;

– взаємовпізнання (0,502), що демонструє рівень адекватності оцінки фахівцем масових комунікацій особистісних якостей партнерів зі взаємодії.

Другий фактор, який, відповідно до нашого дослідження, інтерпретується як групове сприйняття фахівців масових комунікацій акме-періоду, відображає такі змістово-стильові особливості соціальної перцепції, як колективне сприйняття, невербальна комунікація, взаємовпізнання. Таким чином, чинник визначається такими показниками:

– колективне сприйняття (0,791), що демонструє сприйняття фахівцем масових комунікацій акме-періоду групи як самостійної цінності та зацікавленість у діяльності кожного її представника, з метою отримання об'єктивної інформації і створення високоякісного інформаційного продукту;

– невербальна комунікація (0,548) – свідчить про високий рівень володіння невербальними засобами комунікації у процесі сприйняття групи, що забезпечує адекватність інтерпретації соціально-значущих явищ залежно від конкретної ситуації професійного характеру;

– взаємовпізнання (0,432) – відповідає за рівень об'єктивності оцінки фахівцем масових комунікацій якостей групи чи колективу, з яким доводиться мати справу в контексті професійної діяльності.

Наявність вищеперерахованих компонентів у складі першого та другого чинників цілком виправдовують логіку нашого емпіричного дослідження і демонструють чітко окреслену

взаємопов'язану плеяду компонентів міжособистісного та групового сприйняття фахівців масових комунікацій у період «акме».

**Висновки.** Таким чином, здійснивши аналіз емпіричних даних, ми виокремили чинники, які надали змогу визначити основні змістово-стильові особливості соціальної перцепції фахівців масових комунікацій акме-періоду. Отже, спеціалісти у період професійного «акме» характеризуються високою професійною компетентністю щодо сприйняття інших людей – вміннями зрозуміти позицію співрозмовника, оцінити його як достовірне/недостовірне джерело інформації та відокремити у процесі соціальної перцепції головне від другорядного для забезпечення адекватності інформаційного висвітлення тієї чи іншої суспільно-значущої проблеми у своїх матеріалах. Крім цього, за результатами факторного аналізу видно, що у фахівців масових комунікацій акме-періоду сформовані професійні вміння і навички правильної оцінки групи (соціального інституту, комерційної організації, підприємства, установи політичного угруповання тощо) в процесі соціальної перцепції і на основі цього виготовлення високоякісного інформаційного продукту – як результату професійної діяльності спеціалістів сфери масових комунікацій.

**Перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної та багатопланової проблеми психологічних особливостей розвитку соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій. Перспективи досліджень вбачаємо у подальшому ґрунтовному аналізі механізмів розвитку соціально-перцептивних характеристик вищезгаданих спеціалістів та розробці комплексної моделі професійної компетентності фахівців цієї сфери.

#### Література:

1. Богомолова, Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации [Текст] : учеб. пособ. для студ. вузов / Н. Н. Богомолова. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
2. Бодалёв А. А. Личность и общение : избранные труды [Текст] / А. А. Бодалёв – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Мамічева О. В. Теоретико-методологічні основи розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю [Текст] : монограф. / О. В. Мамічева. – Слов'янськ, 2009. – 274 с.

4. Татушко О. М. Про феномен «акме»: науково-концептуальні підходи [Електронний ресурс] / О. М. Татушко // Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького / гол. ред. А. І. Кузьмінський. – Вип. 131. – С. 148–151. – (Серія «Педагогічні науки»). – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchu/N131/N131p148-151.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N131/N131p148-151.pdf). – Заголовок з екрана.

5. Костюченко О. М. Психолого-педагогічні умови розвитку соціальної перцепції майбутніх фахівців масових комунікацій [Електронний ресурс] / Костюченко О. М. // Соціально-психологічні тренінги: матеріали науково-методичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми Когнітивної психології спілкування: практика оптимізації професійного спілкування» (15–30 листопада 2011 року) / Лабораторія фундаментальних і прикладних проблем спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. – Режим доступу : URL: <http://www.ispp.org.ua/forum/viewtopic.php?f=19&t=5425>. – Заголовок з екрана.

УДК 159.922.74-053.6

Р. С. Кулаков

### ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ, РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*У статті розглядається проблема професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці з позиції свідомого та обґрунтованого вибору майбутньої професії. Розкрито значущість самооцінки та рівня домагань як провідних конструктивів самосвідомості в професійному самовизначенні особистості, які забезпечують репрезентацію суб'єктивної картини бажаного професійного майбутнього. Зазначено, що результатом професійного самовизначення у ранній юності є психологічна готовність до професійного самовизначення, яка свідчить про уточнення майбутнього соціально-професійного статусу й початок формування необхідних для обраної професії професійно-важливих якостей. Представлено характеристику методів дослідження взаємозв'язку самооцінки, рівня домагань і готовності старшокласників до професійного самовизначення, які утворюють «трикутник професійного самовизначення» і дозволяють визначити на цій основі типологію професійного самовизначення юнаків і дівчат.*

**Ключові слова:** *рання юність, старшокласники, професійне самовизначення, самооцінка, рівень домагань, професійні домагання, типологія професійного самовизначення.*

*В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения в раннем юношеском возрасте с позиции сознательного и обоснованного выбора будущей профессии. Раскрыта значимость самооценки и уровня притязаний, как ведущих конструктов самосознания, в профессиональном самоопределении личности, обеспечивающих репрезентацию субъективной картины желаемого профессионального будущего. Указано, что результатом профессионального самоопределения в ранней юности является психологическая готовность к профессиональному самоопределению, которая свидетельствует об уточнении будущего социально-профессионального статуса и начало формирования необходимых для выбранной профессии профессионально важных качеств. Представлена характеристика методов исследования*

взаємозв'язи самооценки, урвня притязаний и готовности старшекласников к профессиональному самоопределению, которые образуют «треугольник профессионального самоопределения» и позволяют определить на этой основе типологию профессионального самоопределения юношей и девушек.

**Ключевые слова:** ранняя юность, старшекласники, профессиональное самоопределение, самооценка, уровень притязаний, профессиональные притязания, типология профессионального самоопределения.

*The article deals with the problem of professional self-determination in early adolescence from a position of conscious and reasonable choice of prospective career. The importance of self-esteem and level of claims as one of the leading identity constructs in professional self-determination, which provide a representation of subjective picture of the desired professional future are disclosed. It is noted that the result of professional self-determination in early adolescence is a psychological readiness to professional self-determination, which indicates the refinement of future socio-professional status and the start of the forming of professionally important qualities which are required for the chosen career. The characterization methods to study the correlation of self-esteem, level of claims and readiness of senior students to professional self-determination, which forms a «triangle of professional self-determination» and allow to determine a typology of professional self-determination of boys and girls on this basis.*

**Keywords:** early adolescence, senior students, professional self-determination, self-esteem, level of claims, professional claims, typology of professional self-determination.

**Постановка проблеми.** В останні десятиріччя суттєво підвищився інтерес дослідників до проблем професійного самовизначення учнівської молоді. Необхідність у життєвому самовизначенні і спрямування планів у майбутнє, потреба у самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінка своїх можливостей у виборі майбутньої професії, самоусвідомлення своєї життєвої позиції, стійкість інтересів, поява професійних намірів, визначення свого місця у суспільстві, формування світогляду і становлення характеру є найсуттєвішими особливостями вікового розвитку особистості у юнацькому віці.

Професійне самовизначення у ранній юності є результатом тривалого процесу розвитку особистості, а свідомий і обґрунтований вибір майбутньої професії розпочинається саме у старшому шкільному віці. Об'єктивно задана потреба у здійсненні після

закінчення загальноосвітньої школи вибору будь-якого виду професійної діяльності, незалежно від його реалізації на практиці (може бути лише у формі наміру індивіда), свідчить про необхідність підготовки дитини до оволодіння у майбутньому тією чи іншою професією. Така готовність ґрунтується на глибокому пізнанні себе та пізнанні вимог бажаної у майбутньому професії. Саме адекватна самооцінка й професійні домагання забезпечують усвідомлений та обґрунтований професійний вибір дитини, який узгоджений з бажанням і можливостями та потребою ринку праці у фахівцях.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** За результатами досліджень вітчизняних вчених (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, І. Бех, Л. Божович, О. Кононко, Г. Костюк, О. Леонтєв, К. Платонов, Б. Федоришин) більша частина випускників школи здатна до усвідомленого й обґрунтованого професійного самовизначення. Л.Божович, Б. Зейгарник, Б. Братусь зазначають, що ефективність названого вище процесу визначається сформованістю самооцінки особистості, стійкістю й гармонійністю її будови, адекватним рівнем професійних домагань. Вченими також доведено, що професійні домагання і їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють «Я – образ» соціального, життєвого й професійного самовизначення суб'єкта. Аналіз філософської й психолого-педагогічної літератури свідчить також про посилену увагу до проблеми формування самооцінки й професійних домагань представників гуманістичного напрямку розвитку особистості (Е. Еріксон, Р. Бернс, Д. Кори, К. Левін, А. Маслоу, Р. Мей, Ф. Хоппе), які розглядають їх у структурі «Я – концепції» професійного розвитку людини.

С. Крягжде, В. Маркіна, О. Мельник, Є. Павлютенков, М. Пряжніков, В. Синявський, Б. Федоришин, С. Чистякова професійні домагання учнівської молоді розглядають у безпосередньому взаємозв'язку з внутрішніми механізмами (самопізнання, самооцінка, самовдосконалення) активізації професійного самовизначення особистості й досліджують у площині побудови програми входження молоді людини в певне професійне середовище [2].

Врахування вищезазначених результатів досліджень та вікових особливостей юнацького віку дає можливість стверджувати

про достатню внутрішню готовність дитини цього вікового етапу розвитку особистості вирішувати на достатньому рівні проблеми професійного самовизначення. Крім того, функціональний взаємозв'язок між самооцінкою і професійними домаганнями особистості визначає її готовність до професійного самовизначення та задає напрям активності старшокласника у процесі вибору майбутньої професії.

Саме тому *метою статті* є характеристика методів дослідження взаємозв'язку самооцінки, рівня домагань і готовності старшокласників до професійного самовизначення, які утворюють «трикутник професійного самовизначення» і дозволяють визначити на цій основі типологію професійного самовизначення юнаків і дівчат.

**Виклад основного матеріалу.** Значущість самооцінки й рівня домагань особистості у ранній юності визначається віковими особливостями розвитку дитини у цьому віковому періоді: близькість завершення середньої освіти, необхідність вибору професії, усвідомлення свого місця в майбутньому, зміна позиції старших учнів у школі, оволодіння новими формами навчання з ускладненням їхньої навчальної діяльності. Тобто саме в учнів старших класів виникає якісно вища форма самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером. У цьому віці процес професійного самовизначення вступає у вирішальну стадію. Адже до закінчення школи у дитини диференціюються, індивідуалізуються і стають усвідомленими інтереси до різних видів діяльності, формується готовність до вибору певної професії.

Для діагностики стану сформованості самооцінки, рівня домагань і готовності юнаків та дівчат до професійного самовизначення, які дозволяють визначити типологію їх професійного самовизначення, доцільно використовувати відповідний діагностичний інструментарій. Вважаємо, що методи діагностики повинні відповідати віковим показникам розвитку особистості та бути адаптованими в численних дослідженнях для раннього юнацького віку. На нашу думку, для визначення розвитку складових трикутника професійного самовизначення варто враховувати: когнітивну складність системи знань про обрану професію та її вимоги до професійно важливих якостей особистості, сформованість мотивів вибору професії і професійно орієнтованих

вмінь та навичок юнаків і дівчат 14–17 років, адекватність самооцінки та реалістичність їхніх домагань.

З метою експериментального вивчення особливостей становлення самооцінки та рівня домагань старшокласників як психологічних детермінант їх професійного можна запропонувати такі методики: методика Л. Кабардової у модифікації О. Мельника для діагностики рівня розвитку готовності старшокласника до професійного самовизначення (когнітивний, мотиваційний і діяльнісний компонент); модифікована авторська методика «Незакінчені речення» для визначення актуальної, реальної й ідеальної цілей професійного самовизначення; тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана і М. Магомед-Емінова для виявлення домінування мотиву прагнення до успіху або ж уникнення невдач, тест-опитувальник вольового самоконтролю А. Зверкова й Е. Ейдмана для дослідження наполегливості в досягненні мети; методика «Самооцінка» у модифікації Р. Павелківа для діагностики самооцінки (адекватної, неадекватної); опитувальник В. Гербачевського для визначення рівня домагань.

Розкриємо сутність і зміст запропонованого нами діагностичного інструментарію. Опитувальник професійної готовності Л. Кабардовою був розроблений нею для виявлення професійно орієнтованих вмінь та навичок юнаків і дівчат 14–17 років, сформованість і взаємозв'язок яких дає змогу встановити у них рівень готовності до майбутньої успішної діяльності в певній професійній сфері. Це традиційні сфери діяльності (Є. Клімов [3]), які розподілені на п'ять типів «людина – природа», «людина – людина», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ». Сутність цієї методики полягає в тому, що на основі самооцінки власного досвіду виконання різних видів діяльності учні 9–11 класів за допомогою заданих опитувальником умінь мають передбачити власні можливості успішного їх виконання, своє ставлення до них і бажання вдосконалити.

Згадана вище методика достатньо інформативна, її використання можливе як у формі індивідуального, так і у формі групового дослідження. Згодом ця методика була модифікована О. Мельником для визначення ГСПС (тут і далі – готовність старшокласника до професійного самовизначення). Ця методика також дозволяє діагностувати окремо складові структури ГСПС, а саме

її когнітивний, мотиваційний і діяльнісний компонентів. Це дозволяє дослідити вплив сформованих у старшокласників самооцінки та рівня домагань на процес їх професійного самовизначення в цілому та окремих його складових. Саме в такий спосіб констатується ієрархія їх становлення і взаємозв'язку [6, с. 179].

Зазначимо, що для здійснення аналізу за складовими структури ГСПС у згаданій вище модифікації методики професійної готовності суттєво розширений перелік завдань для учнів, частина з яких стосується когнітивної, мотиваційної та діяльнісної складової згаданої готовності. У ній для визначення рівня сформованості в юнаків і дівчат системи знань про обрану (бажану) професію та її вимоги до професійно важливих якостей пропонується дев'ять завдань щодо відомостей про професію, її предмету, засобів і умов праці, вимог, які висуває конкретна професія до спеціалістів і попит на них на ринку праці. Ці завдання опитувальника мають на меті дослідити сформованість образу майбутньої професії, яку старшокласник обрав на час проведення дослідження і якою бажає оволодіти. Крім того, завдання з першого по четверте стосується загальної інформації про зміст, структуру та вимоги окремих сфер професійної діяльності людини. З четвертого по сьоме безпосередньо тієї професії, якою бажає оволодіти в майбутньому старшокласник, а десяте та одинадцяте завдання свідчать про здатність учня аналізувати попит на ринку праці на відповідну категорію фахівців. Так, наприклад, завдання чотири та одинадцять мають на меті визначити знання учнів про результати діяльності праці у професії, якою вони хочуть оволодіти, питання п'ять і шість знання про засоби та умови його діяльності, а сім і десять, відповідно, вимоги професії до професійно важливих якостей та попиту на спеціалістів визначеною учнем професії на ринку праці.

Наголосимо, когнітивна складова цієї методики не обмежується лише інформованістю учня про специфіку обраної ним професії. Наступні її запитання-завдання мають на меті визначити систему знань старшокласника про себе як майбутнього її виконавця. До цієї групи належать запитання 8, 9 і 16, які свідчать про усвідомлення учнем вимог обраної професії, розуміння важливості розвитку професійно важливих якостей і досконалого в майбутньому оволодіння нею в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, технікумі, коледжі, ліцеї тощо.

Мотиваційна складова готовності старшокласника до професійного самовизначення, згідно з цією методикою, досліджується під час аналізу відповідей учнів на питання опитувальника 12, 13, 15 та 16, які дають змогу визначити ступінь привабливості обраної ним професії (працювати творчо, створювати щось нове, незвичайне; бути матеріально забезпеченим; працювати зі складними механізмами, новою технікою; мати багато часу для відпочинку і розваг; реалізувати фізичні можливості; проявити силу і кмітливість тощо) завдяки запропонованій градації видів праці залежно від спрямованості на її процес, результат, особистісну та суспільну значущість. Результати ранжування старшокласником заданих цінностей праці свідчатиме про його мотиваційну готовність до ПСС (тут і далі – професійне самовизначення старшокласника).

Діяльнісна складова ГСПС у цій методиці, яка свідчить про те, що старшокласник обрав майбутню професію й активно оволодіває нею, визначається з допомогою завдання 14 («Якому способу підготовки до вибору професії Ви віддасте перевагу»). Це завдання опитувальника дає змогу виявити рівень включення учня в різні види діяльності на рівні споглядання (ситуативна зосередженість на відповідній інформації про відповідну сферу професійної діяльності), активного пошуку додаткової інформації про обрану професію (цілеспрямований збір та аналіз професіографічної інформації) і безпосереднього виконання предметно-практичних завдань професійної спрямованості (грунтовна підготовка з профілюючих начальних предметів, які складають основу діяльності людини в конкретній професії; участь у гуртках, клубах, секціях та ін., що дають змогу старшокласнику поглиблено оволодівати початковими професійними знаннями і вміннями; навчальна, літня, соціально-значуща практика, під час якої учень набуває первинного досвіду виконання конкретних професійних функцій тощо), які формують початкові професійні знання, вміння та досвід професійної діяльності.

Статистична обробка отриманих даних здійснюється, згідно з методикою, за результатами якісного аналізу кожної відповіді опитувальника і дозволяє визначити рівень (дуже низький, низький, нижче середнього, вище середнього, високий, дуже високий) готовності старшокласників до професійного самовизначення.



Зазначимо, методика дослідження рівня ГСПС спрямована, передусім, на дослідження минулого (образ «Я-минуле») та теперішнього («Я-реальне») старшокласників. При цьому «Я-минуле» свідчить про ті види діяльності, у яких учень брав участь і які дали змогу йому диференціювати різноманітні професії (групи діяльностей) й зосередитись на одній з них. А «Я-реальне» розкривається через рівень навчальних і особистісних досягнень, яких досягнув старшокласник, та досвід профорієнтаційної діяльності, яким він володіє на етапі початку навчання в старшій профільній школі.

Для вирішення питання бачення учнем свого ідеального професійного майбутнього («Я-ідеальне»), ідеальної цілі до якої він прагне та хоче досягнути в майбутньому можна використати методику «Незакінчені речення», яка належить до групи проєктивних методів дослідження особистості.

На сьогодні існує велика кількість різновидностей цієї методики, побудованих за принципом закінчення заданих речень, які подаються в методиці лише їх частиною (початком). Для її модифікації відповідно до визначених завдань дослідження можна запропонувати такі варіанти підібраних незакінчених речень: «Я прагну і можу досягнути професійного успіху в ...»; «Мій успіх пов'язаний з ...»; «В праці я задовольню своє бажання ...»; «Моє навчання або робота дозволять мені ...»; «Я мрію ...»; «У мене достатньо сил і бажання для ...»; «Моє теперішнє становище дозволяє ...». Узагальнення результатів цієї методики проводиться за допомогою контент-аналізу відповідей і ґрунтується на змістовному їхньому аналізі, врахуванні частоти, з якою повторюються окремі частини речення, та відповідних коментарів учнів щодо них. Останнє проводиться лише у випадках уточнення змісту окремих завершених речень. Модифікований варіант цієї методики дозволяє доповнити опитувальник ГСПС аспектами ідеального бачення старшокласником себе в професійному майбутньому, а розмежування ідеальної («Я-ідеальне»), актуальної («Я-актуальне») та реальної («Я-реальне») свідчитиме про рівень професійних домагань старшокласника, що дає змогу аналізувати взаємозв'язок загального та професійного рівня домагань особистості в ранньому юнацькому віці.

Для того, щоб повною мірою розкрити особливості мотивації досягнення учня, його прагнення досягнути в майбутньому цілей

певної складності або ж зберегти сформовану самооцінку на відповідному рівні, можна використати тест-опитувальник виміру мотивації досягнення особистості у модифікації А. Мехрабіана і М. Магомед-Емінова [7, с. 309–319]). Цей тест має чоловічу («А») й жіночу («Б») форми і призначений для виміру двох узагальнених та стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху й мотиву уникнення невдачі. При цьому відповіді учнів оцінюються відповідно до домінуючого серед названих двох мотивів.

Варто зазначити, що діяльнісна складова структури ГСПС, яка вивчається за допомогою опитувальника ГСПС, дає змогу виявити рівень включення учня в різні види діяльності на рівні споглядання, активного пошуку та безпосереднього виконання різноманітних предметно-практичних завдань професійної спрямованості. Результативність цієї діяльності забезпечують вольові якості особистості (цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність та ін.), які необхідні для подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Тому для визначення активності старшокласника, який свідомо прагне зреалізувати відповідну діяльність і досягнути поставленої мети незважаючи на різноманітні перешкоди, доцільно використовувати тест-опитувальник вольового самоконтролю, розроблений А. Зверковим і Е. Ейдманом [1, с. 116–124]). Ця методика традиційно використовується в сучасних дослідженнях для визначення вольового самоконтролю, наполегливості і самовладання особистості, які визначають її здатність свідомо керувати своїми намірами, спрямованістю, зусиллями, діями тощо.

Для визначення рівня самооцінки старшокласників можна скористатися методикою «Моя самооцінка» у модифікації Р. Павелківа [5, с. 311–313]. Сутність цієї методики полягає в тому, що учням пропонується з 50 запропонованих рис характеру особистості відібрати за принципом «так» і «ні» у два стовпчики (по 10–20 слів у кожному) окремі якості особистості, які характеризують «Ідеал» та «Антиідеал» особистості, якими ваш ідеал не повинен володіти. Згодом з кожного стовпчика учнем обираються та ранжуються за значущістю ті риси характеру, які притаманні йому. У кінці з допомогою рангової кореляції визначається рівень самооцінки (знижена, адекватна, завищена).

Дослідження рівня домагань старшокласників можливе шляхом використання опитувальника В. Гербачевського [6, с. 149–153], який розроблений для визначення прагнення особистості досягнути цілей такого рівня складності, на який особистість вважає себе здатною. Рівень домагань у згаданому опитувальнику визначається за допомогою діагностики компонентів мотиваційної структури особистості. В основу розробки цієї методики автором було покладене припущення про те, що люди, які мають реалістичний рівень домагань, відзначаються впевненістю, наполегливістю в досягненні своїх цілей, більшою продуктивністю праці порівняно з іншими. Вони ще тривалий час після виконання одного з етапів діяльності продовжують працювати над його завершенням. Тому її використання передбачає дотримання специфічної процедури: бланк відповідей заповнюється досліджуваними обов'язково після виконання одного з етапів будь-якої продуктивної діяльності. Такою продуктивною діяльністю може виступати виконання завдань методики «Готовність старшокласника до професійного самовизначення» та проєктивної методики «Незакінчені речення». Після чого старшокласники повинні дати письмову відповідь на 42 запитання методики В. Гербачевського. Наголосимо, ця методика дає змогу визначати рівень домагань у 15 складових мотиваційної сфери особистості, на основі якого складається мотиваційний профіль досліджуваного, та її загальне значення. Для математичних підрахунків можна використовувати лише загальні результати, які дають змогу визначити низький, середній і високий рівень домагань старшокласника та шкалу «самоповага», яка, на думку автора опитувальника, є адекватним експериментальним рівнем домагань.

Вважаємо, що на основі комплексного вивчення професійного самовизначення сучасних старшокласників за заздалегідь визначеними складовими ПСС та узагальнення результатів дослідження доцільно всіх учасників експерименту зарахувати до однієї з трьох груп типології професійного самовизначення: гармонійний тип, розбалансований тип, дисгармонійний тип.

Наведемо характеристику кожного з типів професійного самовизначення. Для старшокласників, віднесених до *гармонійного типу*, характерним буде те, що вони вже обрали майбутню професію і здійснюють конкретні кроки в оволодінні нею. Це

свідчить про диференційованість й узгодженість їхньої самооцінки та рівня домагань. При цьому, як правило, дещо завищений рівень домагань у контексті обраної професії дає їм змогу за рахунок адекватної самооцінки брати активну участь у різних видах пізнавально-практичної діяльності професійної спрямованості. Така незначна диспропорція тут може виступати джерелом їхнього розвитку та спонукає до самовдосконалення відповідно до вимог обраної професії.

Якщо говорити про *розбалансований тип*, то маємо на увазі старшокласників, які обрали лише сферу професійної діяльності. У них рівень домагань, як правило, обмежується рамками лише вступу у вищий навчальний заклад та виступає для них актуальною і найважливішою метою пізнавально-перетворювальної діяльності професійної спрямованості. Це є головною ознакою розбалансування складових їхнього професійного самовизначення, що стримує процеси узгодження складових трикутника професійного самовизначення за рахунок самопізнання, оцінки вимог сфери професійної праці, самооцінки та самовдосконалення. Наслідком цього є обмежена вимогами вступу у вищий навчальний заклад їхня активність. Тому юнаки й дівчата цієї групи наполегливі в досягненні мети та поставлених цілей лише в тих видах діяльності, які мають безпосереднє відношення до вступу у вищий навчальний заклад та продовження навчання у ВНЗ.

*До дисгармонійного типу* професійного самовизначення варто зараховувати тих старшокласників, у яких простежується глибока дивергенція між самооцінкою та рівнем домагань, при цьому вони межують на граничних рівнях, самооцінка неадекватна (суттєво завищена або ж занижена), рівень домагань нереалістичний або несформований взагалі. Це дає підстави стверджувати, що проблема професійного самовизначення для учнів цієї групи є неактуальною, вони не обрали майбутню професію, а тому не беруть активної участі в пізнавально-перетворювальній діяльності професійної спрямованості.

**Висновки.** Оскільки закінчення загальноосвітньої середньої школи дитиною передбачає необхідність зміни соціального статусу, то цілком закономірним є також вирішення в цей період проблеми професійного самовизначення. В сучасних умовах самооцінка та рівень домагань, їх взаємозв'язок та значущість для

розвитку особистості набули нового змісту завдяки досягненням у розкритті вченими психологічних механізмів та особливостей функціонування процесів не лише свідомості, а й самосвідомості. Ці результати уможливили висновок щодо значущості самосвідомості та її таких провідних конструктів, як самооцінка й домагання в професійному самовизначенні особистості, які забезпечують репрезентацію суб'єктивної картини бажаного професійного майбутнього. Процес їхнього розвитку тривалий і складний, він набуває на різних вікових етапах своїх особливостей, збагачуючись новим психологічним змістом. Результатом професійного самовизначення у ранній юності є психологічна готовність до професійного самовизначення, що свідчить про уточнення майбутнього соціально-професійного статусу й початок формування необхідних для обраної професії професійно-важливих якостей.

Загалом, самооцінка й рівень домагань старшокласника визначають сформованість його готовності до обґрунтованого професійного самовизначення і досягнення у майбутньому професійного успіху в обраній діяльності. При цьому сформованість самооцінки й рівня професійних домагань старшокласника визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. Тобто можна стверджувати, що професійні домагання є якісною характеристикою ефективності професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці.

Підкреслимо, що дослідження стану сформованості самооцінки, рівня домагань і готовності юнаків та дівчат до професійного самовизначення, які у своєму взаємозв'язку утворюють «трикутник професійного самовизначення» та лежать в основі визначення типології їх професійного самовизначення, варто проводити у другому півріччі навчального року, перед закінченням старшокласниками загальноосвітньої середньої школи. Це дає можливість отримати більш вірогідні статистичні дані й дати оцінку ефективності психологічного супроводу професійного самовизначення учнів в умовах діючої системи навчання. При цьому отримані експериментальні дані можна використати для виявлення об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно (негативно) впливають на перебіг цього процесу й у такий

спосіб визначити перспективні напрями вдосконалення змісту професійної орієнтації та підібрати необхідні психологічні засоби його реалізації залежно від обраного старшокласниками навчального профілю й пов'язаної з ними сфери професійної діяльності. Також отримані результати дають можливість окреслити форми профконсультаційної роботи, які мають диференціюватися залежно від розвитку складових трикутника професійного самовизначення передусім за показниками самооцінки й рівня домагань.

### Література:

1. Зверков А. Г. Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Практикум по психодиагностике: психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – С. 116 – 124.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. [для студентов вузов] / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации: описание и руководство к использованию / отв. ред. А. Ф. Кудряшов. – Петрозаводск : Петроком, 1992. – 318 с.
5. Заброцький М. М., Павелків Р. В. Педагогічна психологія (теоретичні концепції та практикум) : навчальний посібник / М. М. Заброцький, Р. В. Павелків. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
6. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для пед. працівників] / за ред. О. В. Мельника. – К. : «Четверта хвиля», 2009. – 223 с.
7. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

УДК 159.922.63-057.75

Л. І. Магдисюк

### КОГНІТИВНІ ПРОЯВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ ДО ВИХОДУ НА ПЕНСІЮ

*У статті викладено результати теоретичного й емпіричного вивчення когнітивного компонента психологічної готовності, проаналізовано основні підходи до дослідження психологічної готовності. Подано результати емпіричного дослідження психологічної готовності особистості до виходу на пенсію. Обґрунтовано, що когнітивний компонент впливає на психологічну готовність особистості до виходу на пенсію.*

**Ключові слова:** психологічна готовність, когнітивний компонент, вихід на пенсію, інтелект, продуктивність.

*В статье изложены результаты теоретического и эмпирического изучения когнитивного компонента психологической готовности, проанализированы основные подходы к исследованию психологической готовности. Поданы результаты эмпирического исследования психологической готовности личности к выходу на пенсию. Обосновано, что когнитивный компонент влияет на психологическую готовность личности к выходу на пенсию.*

**Ключевые слова:** психологическая готовность, когнитивный компонент, выход на пенсию, интеллект, производительность.

*In the article the results of theoretical and empirical study of the cognitive component of psychological readiness are given, the main approaches to the study of psychological preparedness are analyzed. The results of empirical research of psychological readiness of the individual to retirement are mentioned. It is proved that the cognitive component affects the psychological readiness of the individual for retirement.*

**Key words:** psychological readiness, cognitive component, retirement, intelligence, performance.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** У сучасному суспільстві продовжує розвиватись все більший інтерес до активної творчої особистості, яка сприймає та отримує новий досвід в розумінні й освоєнні навколишнього світу, вирішенні життєвих проблем. Вказане є актуальним і в підготовці суб'єктів профе-

сійної діяльності періоду пізньої зрілості до виходу на пенсію. Життя людини від самого початку і до кінця є адаптацією до навколишнього середовища. Психологічна адаптація здійснюється шляхом пристосування особистості до наявних у суспільстві вимог у процесі узгодження індивідуальних цінностей і переконань та суспільних норм. Відповідно виняткового значення набуває дослідження процесу підготовки особистості до виходу на пенсію на основі когнітивного компонента, що забезпечить отримання знань і досвіду для майбутніх пенсіонерів.

**Метою** нашої статті є психологічний аналіз когнітивного компонента психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію, який відіграє важливу роль на етапі завершення професійної діяльності майбутніх пенсіонерів, та визначити роль компонента у структурі психологічної готовності.

**Аналіз останніх досліджень.** Потрібно зазначити, що у психологічних дослідженнях використовуються два підходи до трактування феномену психологічної готовності людини: функціональний та особистісний. Перший підхід (функціональний) трактує розуміння готовності до дії як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне її виконання. У цьому напрямі проводилися дослідження Н. Левітова, І. Ісаєвої, Е. Ільїної, Л. Нерсисяна, М. Котика [2].

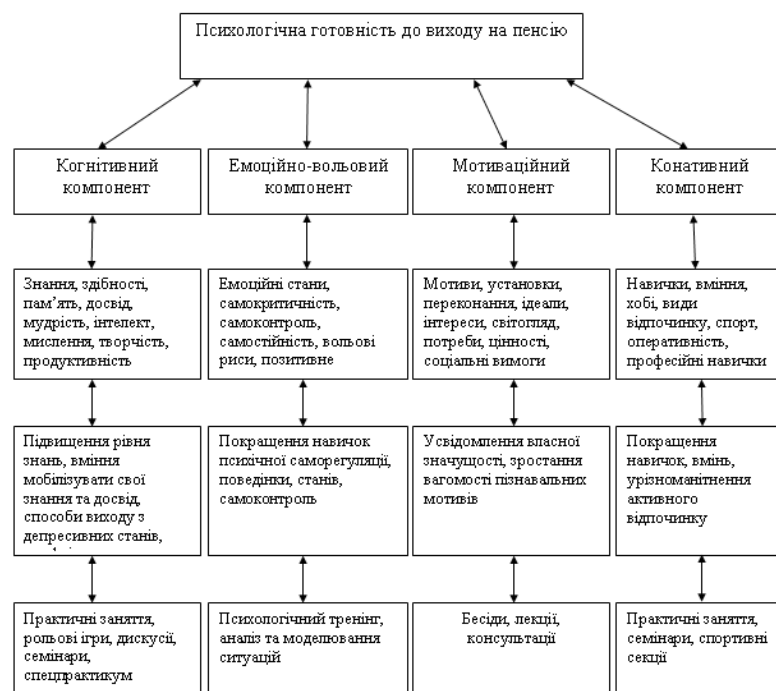
Другий підхід (особистісний) розглядає «психологічну готовність» як компонент розвитку особистості в цілому. Б. Ананьев, С. Рубінштейн визначають її сутність як наявність здібностей; К. Платонов – як якість особистості; М. Дяченко, С. Максименко, Л. Кандибович – як особливий психічний стан особистості (переконання, погляди, відношення, мотиви) [3].

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені переконані в тому, що готовність – це складне цілісне утворення психіки людини. Готовність об'єднує в собі низку психологічних феноменів, які знаходяться в тісному взаємозв'язку. Вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки.

Психологічна готовність виконує дві основні функції: здійснює актуальну адаптацію особистості в реальних умовах, а також випереджену адаптацію – формування взаємодії в майбутньому з новими обставинами.

Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального та емоційного у сфері особистості. Психологічну готовність можна розглядати як тимчасову (ситуативну), так і тривалу (стійку) готовність.

Аналіз результатів досліджень психологічної готовності дає змогу дійти висновку щодо побудови концептуальної моделі цього феномена на основі особистісно-діяльнісного підходу. Кожен компонент реалізує відповідну функцію психологічної готовності до виходу на пенсію. Якості і властивості, які відносяться до певного класу психічних явищ, можуть входити до різних компонентів готовності: когнітивного, емоційно-вольового, мотиваційного та конативного (рис. 1) [5, с. 118].



**Рис. 1. Концептуальна модель психологічної готовності осіб до виходу на пенсію в період пізньої зрілості**

Проблему урахування когнітивного компонента у структурі психологічної готовності фахівця до діяльності у своїх дослідженнях розкривають: Л. Буєва, А. Деркач, М. Дяченко, Л. Кандибович, О. Киричук, О. Коберник, Я. Коломінський, М. Левітов, С. Манунова, М. Обозов, Л. Орбан, В. Панок, Н. Пов'якель, А. Реан, В. Рибалка, Н. Чепелева [3].

Засновник когнітивного підходу Ж. Піаже вважав, що основою онтогенезу психіки особистості є розвиток її інтелекту. У процесі розвитку відбувається адаптація людини до навколишнього середовища. Інтелект тому і є дуже важливим у розвитку психіки, бо саме розуміння забезпечує адаптацію до навколишнього світу.

Когнітивний компонент психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію поряд із конативним реалізує виконавську функцію готовності, а когнітивні процеси включені у розв'язання будь-яких задач. Виконавська функція психологічної готовності передбачає розв'язання поставлених задач, з одного боку, а з іншого – відповідним рівнем розвинутих індивідуальних, особистісних якостей та властивостей особистості. При цьому особистість керується знаннями, вміннями, навичками, здібностями, досвідом, мудрістю.

Проаналізуємо детальніше когнітивний компонент психологічної готовності.

Когнітивний компонент психологічної готовності особистості пізньої зрілості полягає у необхідності людини отримувати необхідні знання, наявність необхідних уявлень, вмінні використовувати свої знання та досвід, уміння швидко й адекватно орієнтуватися в життєвих ситуаціях, які вимагають практичного застосування знань у розв'язанні поточних питань, визначати способи виходу з депресивних станів, конфліктних і кризових ситуацій, оволодіння способами та прийомами, комплексом знань щодо розв'язання різних задач (рис.1).

Як видно із рисунка 1, когнітивний компонент містить такі складові: вміння мобілізувати свої знання та досвід; підвищення рівня знань; вміння спілкуватися; вміння визначити способи виходу з депресивних станів, конфліктних та кризових ситуацій.

Серед сукупності знань, якими повинна володіти особистість пізньої зрілості, потрібно зазначити: знання законів про пенсійну

реформу, знання про фізіологічні та психологічні зміни цього вікового періоду, знання методів та способів формування психологічної готовності до виходу на пенсію та ін. [2].

Рівень сформованості цих характеристик може визначити, на наш погляд, рівень сформованості когнітивної готовності.

**Виклад основного матеріалу обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Дослідно-експериментальна робота здійснювалася впродовж 2012–2014 р. на базі Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Волинської області, Луцького педагогічного коледжу імені Ярослава Галана, Палацу учнівської молоді міста Луцька, відділу освіти і науки Камінь-Каширської райдержадміністрації Волинської області, Ратнівського відділу освіти Волинської області, управління Пенсійного фонду у Камінь-Каширському районі, Камінь-Каширської райдержадміністрації Волинської області, Департаменті соціальної політики Луцької міської ради, Камінь-Каширської ЦРЛ (приймальне відділення), школи та гімназії м. Луцька (№ 1, № 4, № 18, № 22, № 21, № 23, № 25), НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів гімназія» № 2 м. Камінь-Каширського, ЗОШ I-III ступенів с.Ворокомле Камінь-Каширського району Волинської області, ДНЗ № 9 м. Луцька, ДНЗ «Сонечко» с. Ворокомле Камінь-Каширського району Волинської області.

Всього в дослідженні взяла участь 201 людина соціономічних професій із різних регіонів Волинської області, з них – 84 педагоги (42%), викладачів ВНЗ – 22 (11%), викладачів коледжу – 18 (9%), вихователів – 8 (4%), медиків – 18 (9%), державних службовців – 28 (14%), приватних підприємців – 23 (11%) (рис. 2).

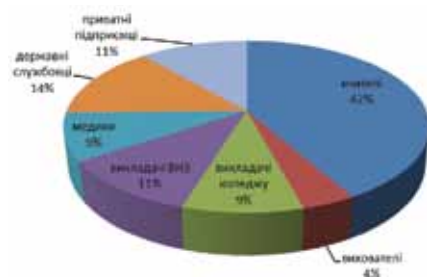


Рис. 2. Розподіл досліджуваних за професіями (n=201)

Серед досліджуваних 172 жінки віком від 50 до 55 років (86%), 29 чоловіків віком 55 до 60 років (14 %) (рис. 3).

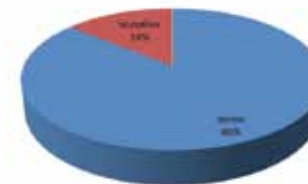


Рис. 3. Розподіл досліджуваних за статтю (n=201)

Використано такі методики для вивчення когнітивного компонента:

– анкету «Психологічна готовність особистості до виходу на пенсію», що дає можливість проаналізувати та визначити рівень розвитку психологічної готовності та її компонентів окремо;

– методику багатofакторного дослідження особистості Кеттелла (№ 105), яка дає можливість проаналізувати особистісні якості досліджуваних;

– методику діагностики темпераменту Я. Стреляу;

– методику «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», що дає можливість вивчити рівень онтогенетичної рефлексії шляхом аналізу минулих помилок та неуспішного життєвого досвіду.

На першому етапі експериментального дослідження діагностованим запропоновано анкету «Психологічна готовність особистості до виходу на пенсію». Питання для анкетування були складені відповідно до чотирьох компонентів психологічної готовності, їх сума визначала загальний рівень психологічної готовності до виходу на пенсію. Також досліджуваним пропонувалося вказати такі дані: вік, сімейний стан, освіту, місце проживання, посаду. Отримані результати дали можливість визначити загальний рівень психологічної готовності, рівень кожного компонента окремо.

Наступний етап нашого дослідження – використання методу лінійної кореляції (критерій Пірсона) для статистичної обробки результатів та встановлення кореляційних зв'язків [6, с. 225].

З метою виявлення зв'язку між показниками досліджуваних, які отримані за методиками, ми здійснили кореляційний аналіз отриманих результатів.

Значний вплив на рівень психологічної готовності до виходу на пенсію мають, також, особливості темпераменту. Зокрема, ми з'ясували, що існує тісний кореляційний зв'язок між показниками психологічної готовності до виходу на пенсію та силою процесів гальмування ( $r=0,398$ ,  $p<0,01$ ), силою процесів збудження ( $r=0,302$ ,  $p<0,01$ ) та рухливостю нервових процесів ( $r=0,374$ ,  $p<0,01$ ). Ці основні характеристики типу нервової системи відіграють важливу роль в адаптації індивіда до навколишнього середовища. Високі показники сили процесів збудження забезпечують швидку включеність в роботу, високу витривалість та працездатність. Сильні нервові процеси з боку гальмування впливають на рівень самоконтролю, зібраність, пильність, холонокровність у поведінкових реакціях. Легкість перемикавання нервових процесів від збудження до гальмування і навпаки забезпечує швидкий перехід від одних видів діяльності до інших, рішучість та сміливість у різних діях та вчинках.

Виявлено тісний кореляційний зв'язок між показниками психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію та соціально-психологічної адаптації. Зокрема, виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між готовністю до виходу на пенсію та адаптивністю ( $r=0,355$ ,  $p<0,01$ ), прийняттям себе ( $r=0,336$ ,  $p<0,01$ ), прийняттям інших ( $r=0,331$ ,  $p<0,01$ ), внутрішнім контролем ( $r=0,262$ ,  $p<0,01$ ). Оскільки адаптаційні можливості людини є стійкими резистентними характеристиками індивідуально-типологічного та особистісного рівня людської індивідуальності, то вони забезпечують спроможність успішно адаптуватися до різноманітних вимог життєдіяльності, навколишнього середовища, зокрема ситуації виходу на пенсію.

Також було виявлено взаємозв'язки між інтегральними показниками психологічної адаптації та психологічною готовністю осіб пізньої зрілості ( $r=0,281$ ,  $p<0,01$ ); готовністю та емоційною комфортністю ( $r=0,266$ ,  $p<0,01$ ); готовністю та самоприйняттям ( $r=0,236$ ,  $p<0,01$ ); готовністю та прийняттям інших ( $r=0,311$ ,  $p<0,01$ ); готовністю та інтернальністю ( $r=0,199$ ,  $p<0,01$ ).

Результати кореляційного аналізу показників особистісних властивостей за методикою багатofакторного дослідження осо-

бистості Р. Кеттела (№105) та психологічної готовності показали помірний зв'язок між показниками: комунікабельності ( $r=0,303$ ,  $p<0,01$ ); високої нормативності поведінки ( $r=0,257$ ,  $p<0,01$ ); консерватизму ( $r=0,225$ ,  $p<0,01$ ); рівня самоконтролю ( $r=0,205$ ,  $p<0,01$ ). Такі показники доводять, що комунікабельна, емоційно стійка людина з високими нормами поведінки та дотриманням суспільних норм здатна легко завершити професійну діяльність та знайти цікаві заняття на пенсії. Отже, чим більше у досліджуваних проявляється вміння керувати власними емоціями, розпізнавати емоційні стани інших людей, тим яскравіше виражатиметься спрямованість на готовність до виходу на пенсію.

Виявлено зворотній кореляційний зв'язок між онтогенетичною рефлексією та психологічною готовністю осіб пізньої зрілості ( $r=-0,371$ ,  $p<0,001$ ). Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії спрямована на вивчення рівня онтогенетичної рефлексії, аналізу минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності, які, своєю чергою, впливають на безболісне завершення професійної діяльності.

Простежується зворотній зв'язок між показниками психологічної готовності та неприйнятті інших ( $r=-0,211$ ,  $p<0,01$ ), емоційним дискомфортом ( $r=-0,204$ ,  $p<0,01$ ). Саме тому емоційний дискомфорт та неприйняття інших впливають на адаптацію людини до нових обставин, до нових умов проживання (інколи гірших, ніж були раніше), а також виникнення проблем при спілкуванні з навколишніми, знайомстві з незнайомими людьми.

Встановлено зв'язок між показниками психологічної готовності та конформізму ( $r=-0,286$ ,  $p<0,01$ ). Чітка життєва позиція, власне бачення життєвих проблем осіб пізньої зрілості інколи викликають конфліктні ситуації з навколишніми, членами родини та молоддю, а також із членами трудового колективу.

Таким чином, використання кореляційного аналізу дало змогу виявити набір змінних, що впливають на рівень психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію, особливо на когнітивний компонент психологічної готовності. Психологічна готовність до пенсії характеризується високим рівнем сили процесів гальмування, рухливості нервових процесів, адаптивності, комунікабельності, консерватизму та тривожності.

Отже, отримані результати емпіричного дослідження експерименту підтверджують актуальність розвитку психологічної готовності до виходу на пенсію в осіб пізньої зрілості.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Виокремлено три основні теоретичні підходи до трактування і дослідження психологічної готовності: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний. Функціональний підхід трактує розуміння готовності до дії як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне її виконання. Другий підхід розглядає готовність як складне утворення, яке включає в себе когнітивний, емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти, як сукупність знань, якостей особистості. Особистісно-діяльнісний підхід дослідження психологічної готовності дає змогу виявити її як цілісний прояв усіх сторін особистості, що виконує певні функції та дії. Використання кореляційного аналізу дало змогу виявити набір змінних, які впливають на рівень психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію, особливо на когнітивний компонент психологічної готовності.

#### Література:

1. Белоусов В. В. Темперамент и деятельность : учеб. пособие / В. В. Белоусов. – Пятигорск, 1990. – 256 с.
2. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко ; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 264 с.
3. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Из-во БГУ, 1985. – 206 с.
4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Из-во БГУ, 1976. – 175 с.
5. Магдисюк Л. І. Теоретико-методологічні основи дослідження психологічної готовності до виходу на пенсію / Л. І. Магдисюк // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Вип. 47. – Х. : ХНПУ, 2014. – С. 112–121.
6. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академ-видав, 2009. – 384 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер. 2000. – 720 с.

УДК 159.9.075

С. А. Мул

### МОТИВАЦІЯ, ЯК ПЕРЕДУМОВА ПСИХОЛОГІЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИКОРДОННИКА

*У статті висвітлено погляди практичного військового психолога на проблему мотивації офіцерів у прикордонній сфері. Введено нове поняття «психологічно важливе середовище» в контекст вивчення готовності офіцера до професійної діяльності. Узагальнено та розкрито інструментарій мотиву офіцера, виділено спрямованість прикордонного мотиву в діяльності офіцера. Обґрунтовано вплив предмета дослідження на активізацію і спрямованість поведінки офіцера-прикордонника.*

**Ключові слова:** прикордонна мотивація, мотив, розвиток, офіцер, професійна діяльність, кордон.

*В статье освещены взгляды практического военного психолога на проблему мотивации в пограничной сфере. Введено новое понятие «психологически важная среда» в контекст изучения готовности офицера к профессиональной деятельности. Обобщены и раскрыты инструментарий мотива офицера, выделена направленность пограничного мотива в деятельности офицера. Обосновано влияние предмета исследования на активизацию и направленность поведения офицера-пограничника.*

**Ключевые слова:** пограничная мотивация, мотив, развитие, офицер, профессиональная деятельность, граница.

*The article highlights the views of practical military psychologist at the problem of motivation in the border area. Introduced a new concept of «psychologically important medium» in the context of the study of readiness officer for professional work. Summarized and disclosed tools motif officer to determine the orientation of the boundary motif in the work of the officer. Justified by the impact of an object of research to enhance and focus the behavior of border guard officers.*

**Keywords:** Border motivation, motive, Roswitha, officer, professional-activity border.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Організація і безпосереднє функціонування прикордонної діяльності,



об'єктивний її поділ на форми прикордонної служби розгалужують характер її мотивації.

Прикордонна діяльність забезпечується повсякденною діяльністю офіцерського корпусу ДПС України. Але ж кожний офіцер, його сім'я проживає в цивільному відкритому суспільстві, він спостерігає усі сучасні досягнення людства і, як і кожна людина, прагне досягнення їх використання у своєму житті. Сучасний стан економіки нашої держави не в змозі забезпечити нормальну життєдіяльність людини-офіцера, що й породжує психологічні суперечності особистості й держави: *«бажання жити в сучасному економічному вимірі і не спроможність державних інституцій економічно забезпечити такі наміри»*. У контексті усвідомлення матеріальних чинників і завдань, що виконуються офіцером, протікає вплив на психіку офіцера, сам зміст психології готовності офіцера до діяльності. І основу цього змісту складає мотивація, як передумова психологічної готовності.

Психологічна готовність – система професійно важливих якостей, властивостей особистості, необхідних та достатніх для ефективної професійної діяльності.

Мотивація поєднується з іншими психологічними станами: волею, мисленням, здібностями. За висновками психологічних досліджень, на поведінку співробітників у будь-якій організації впливає кваліфікація та мотивація.

Без сумніву, кваліфікація є важливим набутих чинником психологічної атмосфери колективу й особливо колективу організованого – військового. А що ж є рушійною силою офіцера-прикордонника в його професійній діяльності?

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Сучасна психологічна наука проводила численні дослідження «мотивації», її структури, механізмів, які її задіють у тій чи іншій діяльності, чинників, що впливають на появу, зміну, зникнення мотивації.

Проблема мотивації розроблялась у психологічних дослідженнях неодноразово, як важливий елемент діяльності, служби, навчання, особистості військовослужбовця (*Л. О. Кандибович, М. І. Д'яченко, С. Д. Максименко та ін.*).

За висновком В. Козловського рушійною силою кожної людини є мотивація. Вона є тим, що змушує нас діяти, а інколи позбавляє будь-якого бажання робити це [5].

У загальному вигляді В. М. Леонт'єв розглядає мотиваційний механізм як систему психофізіологічних, психічних і соціальних передумов мотивації, як спрямованого спонукання людської поведінки та професійної діяльності.

Крім того, механізми мотивації мають різний ступінь узагальненості й конкретизації. Одні з них здатні забезпечувати активність поведінки тільки в одній якійсь конкретній ситуації. Вони мають високу вибірковість. Будь-які зміни ситуації припиняють дію механізму. Інші – більш узагальнені, здатні забезпечувати активність поведінки в різних умовах і ситуаціях. Треті мають статус загального механізму. Його дія проглядається практично у всіх випадках поведінки й діяльності людини. Такі механізми В. М. Леонт'єв називає вихідними, генералізованими. Аналіз експериментального матеріалу дозволив йому виявити кілька типів психологічних механізмів мотивації, які проявляються в різних конкретних умовах. Ці механізми відрізняються різним ступенем узагальненості та специфічністю дії. До них належать механізм спонтанної активності, механізм динамічної рівноваги, адаптаційний механізм.

Уявлення про механізм спонтанної активності ґрунтується на явищі, яке властиве всім живим системам та одержало назву спонтанної активності. Теорія спонтанної активності виходить з того, що активність притаманна всім живим системам, вона є істотною їхньою властивістю, глибинною потребою організму. Її не потрібно індукувати в людині, збуджувати й викликати якими-небудь стимулами. Вона завжди є в ній, як і в будь-якому іншому живому організмі. Життя є активність. Отже, мотивація забезпечує лише пошук необхідних умов для прояву вже наявної активності. «При такому розумінні природи активності, – пише Г. С. Сухобська, – мотивація виступає як проблема регуляції активності, а не створення її. І основними параметрами активності виступає сила, інтенсивність, а також спрямованість у певні сфери діяльності [6].

Н. А. Бернштейн, розробляючи проблему фізіології активності, головною ланкою якої він визнавав модель майбутньої потреби, теж вважав, що організму властива активність, а не реактивність. «Процес життя, – писав він, – є не «зрівноважування з навколишнім середовищем», як розуміли мислителі періоду кла-

сичного механіцизму, а подолання цього середовища, спрямоване при цьому не на збереження статусу або гомеостазу, а на рух у напрямку родової програми розвитку й самозабезпечування» [1].

У системі психологічних механізмів мотивації В. М. Леонтьєв виділяє адаптаційний механізм, безпосередньо пов'язаний з ідентифікацією та з механізмами динамічної рівноваги. Адаптація є початковий етап уподібнення людини соціальному середовищу, умовам діяльності, її основним компонентам. У своїх роботах В. М. Леонтьєв, А. М. Жмириків розглядають адаптацію як психологічну умову формування спрямованості особистості, в основі якої, як відомо, лежать стрижневі мотиви й цілі людини. Саме адаптація як механізм тактичної детермінації діяльності впливає на формування збудника (В. М. Леонтьєв, А. М. Жмириків). Адаптаційний механізм представляє собою складне утворення. Він містить у собі відповідні діяльності здатності, уміння, навички, психофізіологічні й психоемоційні компоненти, різні інтелектуальні властивості й фрустраційні реакції. Однак основним компонентом адаптаційного механізму є результат діяльності, який, власне, і формує цей механізм, що безпосередньо впливає на мотиваційний бік діяльності. Саме від результату залежить тип адаптаційного механізму, від якого, своєю чергою, залежить характер і рівень готовності до діяльності.

Важливо підкреслити, що дія будь-якого механізму ґрунтується на тому або іншому принципі, що виражає сутність механізму і його основні характеристики. О. О. Конопкін на основі принципу єдності свідомості й діяльності виділяє низку механізмів регуляції діяльності. До них належать ланки психологічної структури саморегулювання: прийнята суб'єктом цілі, суб'єктивна модель важливих умов діяльності, програма виконавських дій, критерії успіху, інформація про результат, рішення про корекцію. Усі ці механізми належать до рівня свідомого регулювання, як вищого рівня саморегуляції.

Ще в стародавні часи проголошено, що немає дії без причини й усе викликано необхідністю, однак і донині нерідко кажуть про діючі спонтанні сили в організмі, які первинно формуються в мозку, про дії організму, які не детерміновані подразником та не потребують пускового подразника й т. д.

Науковцями ретельно обґрунтовано й досліджено роль і місце мотиваційного компонента в структурі психологічної готовності,

виокремлено у мотиваційній готовності попередню та безпосередню готовність.

**Метаю нашої статті** є дослідження ролі й місця в професійній діяльності офіцера-прикордонника, її вплив на оперативно-службову діяльність з охорони державного кордону.

**Виклад основного матеріалу.** Мотиваційний компонент, активна, розгалужена психологічна категорія, яка формується і виникає в основі через появу мотиву. Мотив, у нашому дослідженні є уявний у своєму суб'єктивному існуванні образ, через усвідомлену потребу особистості у чому-небудь, **динамічний психологічний вектор спрямованості особистості в цілому та окремо взятої діяльності, що здійснюється особистістю**, зокрема. Потрібно врахувати, що найбільш потужний мотив може бути не реалізований офіцером-прикордонником через соціальні, психологічні, професійні, економічні перешкоди, що виникають на шляху реалізації особистістю мотиву як вектора спрямованості.

Безумовно, усвідомлення потреби у чому-небудь особистістю офіцера відіграє важливу роль вектора спрямованості мотиву, адже будь-яка діяльність передбачає реалізацію трудових функцій, просування соціального статусу, отримання необхідної винагороди (*моральної, матеріальної*) тощо, і ми це враховуємо.

Професійна мотивація офіцерів прикордонної служби – усвідомлення суспільно значущої цінності прикордонної служби, пошук і визначення смислу служби з охорони державного кордону офіцером, вироблення власної системи професійно важливих мотивів реалізації визначених особистістю офіцера завдань через повсякденну службу з охорони державного кордону, оцінка результатів діяльності психологічно важливим середовищем (сім'я, місце проживання, вулиця, село, район, група однодумців, мати, батько та ін.).

Прикордонна мотивація, як різновид мотивації діяльності людини, явище не постійне, а таке, що зазнає психологічних змін, які впливають на подальше протікання, зникнення і появу наступних чинників, які рухають вектор спрямованості особистості офіцера до забезпечення власних психологічних потреб.

Зовнішнім домінантом у виникненні прикордонної мотивації є особистісні чинники, що збуджують мотив офіцера-прикордонника. До них ми відносимо:

– чинники змісту важливості свого «Я» в оперативно-службовій діяльності ДПСУ, РУ, прикордонного загону, підрозділу;

– фактори актуалізації психічного образу охорони державного кордону й подальший його розвиток;

– чинник набуття досвіду охорони державного кордону, як стимулу ефективності подальшої оперативно-службової діяльності.

Не менш важливим у динаміці розвитку вектора спрямованості мотиву є оцінка результатів діяльності психологічно важливим середовищем.

Під поняттям «психологічно важливе середовище» варто розуміти психологічний, в основі емоційний стан людини, який сформований до початку набуття особистістю трудового досвіду, в системі цінностей, вироблених для кожного окремо взятого індивідуума середовищем існування (*сім'я, село, місто, вулиця, група людей однодумців і т. д.*).

Внутрішніми чинниками формування тієї чи іншої мотивації виступають потреби. С. У. Гончаренко визначає потребу як «стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства в цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності» [3, с. 266].

Процес свідомого і спрямованого впливу на стан оперативно-службової діяльності прикордонного підрозділу забезпечується мотивацією офіцера до служби з охорони державного кордону через систему створюваних можливостей реалізації ним психологічних сподівань і своїх цінностей.

Мотивування офіцера є різнобічним та різноплановим. Інструментарій мотиву може включати в себе:

– психологічний, адміністративний тиск і застосування санкцій: дисциплінарних, кримінальних, через командування, органи контролю (*прокуратура, внутрішня безпека, підрозділ управління центрального апарату ДПСУ*);

– заохочення за проведену діяльність, що забезпечила виконання визначених завдань охорони державного кордону;

– налаштування офіцера на позитивне виконання посадових функцій через індивідуальне переконування у зміні ставлення до тієї чи іншої проблеми.

Таблиця 1  
Інструментарій мотиву офіцера-прикордонника

Інструментарій				
Санкції	Заохочення			Індивідуальне налаштування
	Матеріальні	Не матеріальні	Функціональні	
– дисциплінарні (зауваження, догани, суворі догани, пониження у військовому званні, попередження про службову невідповідність); – адміністративні (ротация, пониження в посаді, зміна профілю діяльності, корупційні прояви); – кримінальні (осудження відповідно до норм КПКУ).	– підвищення посадового окладу; – система грошових надбавок; – премії за досягнуті надрезультати; – отримання житла; – отримання санаторно-оздоровчих путівок.	– відзначення державними нагородами; – відзначення відомчими заохочувальними нагородами, призами, грамотами; – висвітлення досягнень у відомчих та інших ЗМІ; – прийом керівниками держави, ДПСУ.	– зміна розпорядку дня, підпорядкованості по службі; – виділення окремого службового приміщення, офісної техніки; – направлення у довгострокові відрядження, навчання; – делегування повноважень; – створення психологічного комфорту у колективі; – можливості просування по службі; – перспективи.	– інструктаж керівником перед виконанням важливого завдання; – психологічний розбір службових невдач; – залучення думки авторитетного прикордонника; – баланс матеріальних та нематеріальних чинників.

Мотив у прикордонній службі активно формує відомчі стандарти якості праці служби. Мотиви утворюють комплекс ло-

гічних, взаємопов'язаних дій органів управління, виховання, контролю, враховують психологічні сподівання офіцерів для досягнення кінцевої мети – надійної охорони державного кордону.

Економічні мотиви в ДПСУ можна поділити на грошове утримання, отримання матеріальних обов'язкових і не обов'язкових стимулів.

Грошове утримання є надпотужним сучасним мотивом будь-якої діяльності, прикордонної у тому числі. Психологічне значення грошового утримання є більш важливим, коли нижчим є грошове утримання військовослужбовця. Розмір грошового утримання дає змогу військовослужбовцю оцінити свою важливість у системі охорони державного кордону. Держава, виплачуючи грошове утримання офіцерам-прикордонникам, максимально стимулює і спонукає ефективно виконувати ними завдання з охорони державного кордону.

*Таблиця 2*  
*Завдання мотиву через грошовий еквівалент*  
*у прикордонній діяльності*

<b>Завдання мотиву в ДПСУ</b>	<b>Грошовий еквівалент</b>
Стабільність служби офіцерських кадрів	Достатній посадовий оклад
Повне виконання посадових обов'язків	Грошова премія
Забезпечення бойової готовності	Грошова премія
Напруженість, екстремальність служби	Грошова премія
Збереження режиму таємності	% надбавка посадового окладу
Підсумкові завдання періоду	Грошова премія за період
Підвищення кваліфікації по посаді	% надбавка посадового окладу
Чесність, відвертість, дисциплінованість	Основне грошове утримання
Вирішення завдань понад посадові обов'язки	Грошова премія

Грошове забезпечення – один із значних мотивів задоволеністю прикордонною діяльністю, її ефективністю на рівні, що викликає у офіцера почуття безпеки, сприяє задоволеністю посадовими обов'язками. Варто зазначити, що основна заробітна плата характеризується незначною мотиваційною цінністю, тому найсуттєвішу мотивуючу роль відіграє керівник та його спосіб управління. Застосування всебічного спектру надбавок, що запроваджені в сучасній прикордонній службі мотивує офіцерський склад лише на короткий час, адже, щоб не зробив офіцер, а надбавка за бойову готовність, майстерність, вислугу років незмінні. Важливим у підвищенні заробітної плати має бути зв'язок між зростанням зарплати та дією, що до неї призводить. На практиці прикордонної служби використовують декілька видів підвищення, виходячи з таких критеріїв:

– підвищення, пов'язане з проходженням кваліфікації через відповідні відомчі навчальні заклади, тобто задіяний процес професійного розвитку офіцера (нові уміння та удосконалення знань розглядаються, як додана вартість до потенціалу прикордонної служби);

– підвищення, пов'язане з термінами служби та відповідно зростанням професіоналізму (у прикордонній службі відсутня пропорція зростання заробітної плати зі збільшенням термінів служби, які повинні розглядатися з наявним чи відсутнім рівнем професіоналізму офіцера в підсумку ефективності виконання ним посадових обов'язків);

– підвищення, пов'язане з результативністю прикордонної діяльності офіцера (недоцільно використовувати і враховувати непостійні та короткотермінові результати діяльності, діяльність офіцера-прикордонника повинна підлягати оцінці за період, не менший ніж один-два роки, з часу останнього підвищення – це найбільш вмотивована система підвищення);

– підвищення, які враховують рівень заробітної плати у регіоні або на ринку тотожних структур (митниця, СБУ, прокуратура, ЗСУ). застосовуються у випадку посад, які визнаються ключовими для розвитку органу охорони державного кордону (командир, начальник штабу, керівник ВПС), рішення приймає керівництво ДПСУ, яке для збереження найважливіших спеціалістів повинно прийняти рішення про збільшення винагородження керівних кадрів).

– підвищення заробітної плати, пов'язане з вертикально-горизонтальним кар'єрним ростом, необхідною ротацією (по вертикалі, горизонталі). Потрібно зазначити, що сьогоднішня ротаційна діяльність носить лише характер державних витрат, при цьому моральний стан офіцерського складу, який ротується, виснажений, пригнічений. При запровадженні ротації погіршуються соціальні умови не лише конкретного офіцера, але і його сім'ї. І мета ротації – антикорупційна боротьба – не досягається з самого початку її запровадження.

Ми стверджуємо, що прикордонна служба, як і будь-яка діяльність, взагалі, повинна бути мотивованою. Прикордонний мотив, на відміну від потреби, **має чітку спрямованість на охорону державного кордону**, завдяки чому набуває властивості спонукати людину до тієї чи іншої прикордонної дії.

Мотив досягнення успіху й мотив уникнення невдач мають різні смислоутворювані тенденції, зумовлені стійкістю співвідношення особистісних і діяльнісних детермінант структури мотивації офіцерів-прикордонників.

Основою в мотивації офіцера-прикордонника є мотив досягнення службового успіху, на ньому ґрунтуються характеристики цілісності мотивацій офіцерів-прикордонників.

Результати дослідження свідчать, що мотив потреби і мотивація забезпечують активізацію і спрямованість поведінки офіцера. Таким чином, *мотивацію* можна визначити, як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку офіцера-прикордонника, його спрямованість і активність. Мотив – спонукає до певних дій. Потреба завжди пов'язана з наявністю почуття незадоволеності. Метою називають той безпосередньо усвідомлюваний результат, на який у цей момент спрямована дія, пов'язана з діяльністю, що задовольняє актуалізовану потребу. Психологічно метою є той мотиваційно-спонукальний зміст свідомості, що сприймається як безпосередній і найближчий очікуваний результат діяльності. Мотивація діяльності у перебігу її розвитку не залишається незмінною. У службовій діяльності прикордонника згодом можуть з'явитися інші важливі мотиви, а старі мотиви прикордонної діяльності можуть стати другорядними.

Основною умовою, яка забезпечує розгортання процесу розв'язування завдання, коли вона поставлена ззовні, є актом її

прийняття, що пов'язує здання з аналізованою в певній ситуації мотиваційною структурою.

Діяльність із розв'язування задач, як і діяльність взагалі, полімотивна. Мотиви є не просто умовою розгортання актуальної мисленнєвої діяльності офіцера-прикордонника, а й її чинником продуктивності.

Розгалуженість і різноманітність мотивації дій і вчинків існує у психології як три відносно самостійних види психологічних явищ. По-перше, мотивація як мотив, що виступає як збудження до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб; по-друге, мотивація як причини, що визначають вибір напрямку поведінки, створюють у своїй спільності напрямок розвитку особистості людини; по-третє, мотивація як спосіб саморегуляції поведінки і діяльності (емоції, бажання, потяги). Спонування, яке викликає активність і визначає її спрямованість, і є *мотивація*.

На підставі проведеного дослідження стану мотивації прикордонного середовища, її рівня в офіцерському корпусі військової частини ДПС України можна дійти таких **висновків**:

(1). З урахуванням теоретичних положень щодо мотивації діяльності як складного динамічного утворення під мотивацією психології готовності до професійної діяльності ми розуміємо цілісну систему психічних утворень особистості, які, збуджуючись в умовах охорони державного кордону, створюють такі стани психіки, які в подальшому впливають, змінюють і регулюють поведінку офіцера-прикордонника.

(2). Поведінка офіцера в ситуаціях, що здаються однаковими, уявляється досить різноманітною, і цю різноманітність важко пояснити, апелюючи тільки до ситуації. Навіть на ті самі запитання він відповідає по-різному залежно від того, де і як ці запитання йому ставляться. Тому є сенс визначити ситуацію не фізично, а психологічно, так, як вона уявляється в його сприйнятті та переживаннях, тобто так, як офіцер розуміє і оцінює її.

(3). Прикордонна служба, психологічно керована офіцером-прикордонником, може бути мотивованою за умов повної соціальної та професійної адаптації офіцерського корпусу до умов прикордонної діяльності в сучасних умовах охорони й оборони державного кордону України.

**Література:**

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. [Djv-ZIP] Научное издание / Н. А. Бернштейн ; под редакцией О. Г. Газенко ; издание подготовил И. М. Фейгенберг. – М. : Наука, 1990 (Серия «Классики науки»).
2. Балл Г. О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник / ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Київ-Ченстохова, 2000. – С. 217–232.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. Головка (гол. ред.). – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
4. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 528 с.
5. Козловський В. Управління мотивацією працівників / В. Козловський. – Варшава : ЦеДеВу, 2010.
6. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики [Электронный ресурс] / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20. – Режим доступа : <http://hpsy.ru/public/x1449.htm>, 12.03.2010.

УДК 159.925+316.624+316.723

**В. Р. Павелків**

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАТУС МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

*У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як детермінанти формування агресивної поведінки в молодіжному середовищі. Розглядаються психологічні особливості субкультур як однієї з рушійних сил соціалізації особистості. Розкрито механізми формування молодіжних субкультур, а також проаналізовано місце молоді у кримінальних субкультурах. Здійснено аналіз соціальних відхилень поведінки особистості, які формуються під впливом молодіжних угруповань, а також аналіз теорії причин виникнення відхилень.*

*Проаналізовано поняття «молодіжна субкультура», подано коротку характеристику її основних видів та розглянуто вплив неформальних об'єднань на цінності й моральні норми молоді. Розкрито позитивні та негативні сторони впливу субкультур на культуру української молоді, а також зроблено висновок про зв'язок неформальних угруповань з утворенням адиктивних форм поведінки у молодіжному середовищі.*

*Представлено трактування проблеми впливу молодіжних субкультур на прояви рівня агресивності у молодіжному середовищі. Виокремлено та узагальнено причини, що спонукають молодь до пошуку себе в молодіжних об'єднаннях.*

*На підставі аналізу науково-теоретичної бази сучасних вітчизняних та зарубіжних вчень виокремлено основні завдання емпіричних психологічних досліджень агресивної поведінки, що спровокована причетністю до неформальних молодіжних субкультур.*

**Ключові слова:** соціально-психологічний статус, соціальна роль, молодіжне середовище, агресивна поведінка, форми агресії, молодіжна субкультура, соціалізація особистості, передумови де-соціалізації, неформальні об'єднання, особливості субкультур.

*В статті представлено науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як детермінанти формування агресивного поведінки в молодіжному середовищі.*

среде. Рассматриваются психологические особенности субкультур как одной из движущих сил социализации личности. Раскрыты механизмы формирования молодежных субкультур, а также проанализированы место молодежи в уголовных субкультурах. Осуществлен анализ социальных отклонений поведения личности, которые формируются под влиянием молодежных группировок, а также анализ теории причин возникновения отклонений.

Проанализировано понятие «молодежная субкультура», представлено краткую характеристику ее основных видов и рассмотрено влияние неформальных объединений на ценности и моральные нормы молодежи. Раскрыто положительные и отрицательные стороны воздействия субкультур на культуру украинской молодежи, а также сделан вывод о связи неформальных группировок с образованием аддитивных форм поведения в молодежной среде.

Представлено трактовку проблемы влияния молодежных субкультур на проявления уровня агрессивности в молодежной среде. Выделены и обобщены причины, побуждающие молодежь к поиску себя в молодежных объединениях.

На основании анализа научно-теоретической базы современных отечественных и зарубежных учений выделены основные задачи эмпирических психологических исследований агрессивного поведения, что спровоцировано причастностью к неформальным молодежным субкультурам.

**Ключевые слова:** социально-психологический статус, социальная роль, молодежная среда, агрессивное поведение, формы агрессии, молодежная субкультура, социализация личности, предпосылки десоциализации, неформальные объединения, особенности субкультур.

*The paper presents a theoretical review of the scientific and national and international research on the problem of socio-psychological status of youth subcultures as determinants of formation of aggressive behavior among youth. We consider the psychological characteristics of subcultures as one of the driving forces of socialization. The mechanisms of formation of youth subcultures, as well as analyzes the place of youth in the criminal subculture. The analysis of the social behavior of the individual deviations, which are formed under the influence of youth gangs, as well as analysis of the theory of the causes of deviations.*

*Analyzed the concept of «youth subculture», presented a brief description of its main species and the effect of informal associations values and moral standards of young people. Discloses the positive and negative aspects of the impact of subcultures on the culture of the Ukrainian youth, as well as the conclusion of the connection with the formation of informal groups of addictive behaviors among youth.*

*Presented by the treatment of the problem of youth subcultures influence on the manifestation of the level of aggression in youth. Ident-*

*fied and summarized the causes which impel young people to find themselves in youth associations.*

*Based on the analysis of scientific and theoretical basis of modern Russian and foreign scientists identified the main problems of empirical psychological studies of aggressive behavior that provoked involvement in informal youth subcultures.*

**Keywords:** social and psychological status, social role, youth, aggressive behavior, forms of aggression, youth subculture, socialization of personality, background desocialization, informal associations, particularly subcultures.

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах трансформації суспільних та економічних відносин особливої уваги набувають проблеми, пов'язані з життєдіяльністю та утвердженням молодого покоління. Висока динаміка політичних, економічних, соціальних змін суспільства зумовлює необхідність соціально-психологічного аналізу агресивної поведінки молоді в неформальних об'єднаннях. Для сучасного українського суспільства характерний стан аномії, посилення соціально-економічних, політичних, культурних відмінностей між окремими соціальними групами і верствами, що особливо чітко проявляється в характері статусно-рольових настанов, ідейно-ціннісних орієнтацій і життєвих стилів молодого покоління. При цьому прагнення молоді до об'єднання в рамках неформальних структурних утворень та інститутів, з одного боку, є наслідком прояву нових соціально-демографічних особливостей юнаків і дівчат, а з іншого – пошуком альтернативних форм і шляхів інтеграції, більш адекватним розумінням механізмів включення в життя глобалізованого соціуму.

В умовах соціальної кризи найбільше піддається впливам та знеціненню ідеалів молоде покоління, оскільки у них ще не сформована система цінностей, а світогляд настільки мінливий, що зміна настроїв може призвести до втрати морального та психологічного клімату нації.

Зростання агресивних тенденцій у молодіжному середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства, де за останні роки різко зросла молодіжна злочинність, особливо злочинність підлітків. При цьому турбує факт збільшення числа злочинів проти особи, що спричиняють за собою тяжкі тілесні ушкодження. Почастішали випадки групових бійок підлітків, що носять запеклий характер.

Одна з основних проблем молоді – проблема спілкування з однолітками, оскільки референтна соціальна група, у якій перебуває людина, багато в чому визначає поведінку, діяльність, а в подальшому впливає на розвиток особистісних якостей і соціальних настанов індивіда. Для молоді важливо зайняти значуще місце серед однолітків, бути визнаним у групі або бути лідером у своєму колективі. Але не кожен здатен здобути соціальне визнання у соціумі, нерідко це пов'язано з хибною оцінкою соціально-психологічних особливостей та розуміння соціальної ролі в суспільстві, тому молодь не може знайти адекватну соціальну групу і, як наслідок, знаходить вирішення проблеми в альтернативних соціальних інститутах – молодіжних субкультурах.

В Україні лише 2–3% молоді перебувають в офіційно зареєстрованих молодіжних організаціях і понад 26% – у неформальних угрупованнях.

На сучасному етапі, коли загострюються не лише загальносоціальні, але й специфічні молодіжні проблеми, відбувається зміна традиційних моделей соціалізації, актуалізується пошук нових ефективних способів соціалізуючого й адаптаційного впливу.

У сучасному українському суспільстві такі поведінкові механізми, як агресивність, жорстокість молоді в неформальних молодіжних об'єднаннях, набувають стійкого характеру і свідчать про тенденцію до поширення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема впливу молодіжних субкультур на формування агресивної поведінки стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології. Дослідження різних аспектів асоціальної поведінки привертали увагу багатьох науковців.

Найважливішою теоретико-методологічною базою щодо цієї проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених, щодо яких: О. Бандура, А. Басс, З. Берковіц, Дж. Браун, Б. Грушин, Р. Гурова, Л. Жиліна, П. Кауфман, К. Лоренц, М. Мюррей, К. Річард, Р. Уолтер, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров та ін. (виникнення агресії під впливом субкультур); Д. Аусубель, О. Бабосов, А. Бистрицький, В. Бобахо, М. Боришевський, Ю. Давидов, Л. Жуховицький, С. Косарецька, С. Левиков,

В. Левічева, К. Мангейм, Л. Павлішевська, І. Роднянська, М. Розін, С. Сергєєв, З. Сикевич, М. Титма, М. Топалов, С. Фріт; Т. Щепанська (становлення та діяльність підліткових субкультур); В. Абраменкова, Ю. Бусел, Г. Гикава, Т. Гіштимулт, С. Небот, А. Мудрик, Т.Селецька, Т. Сливінська, С. Чернета, М. Шимановський, О. Шулдик, В. Щорс (вплив субкультури на формування особистості в підлітковому віці); Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, Д. Корецький, Д. Лі, В. Пирожков, Ж. Россі, О. Старков, В. Чалідзе (вплив субкультур на формування девіацій у підлітків); К. Андерсен, А. Адлер, С. Беван, Р. Берон, Р. Берден, Ж. Вілсон, Дж. Долард, К. Конкейнен, К. Лоренц, К. Левін, Т. Ліпскомб, Є. Маккобі, Д. Річардсон, П. Сімонов, Л. Семенюк, С. Тейлор, І. Фурманов (проблема формування агресії та механізмів агресивної поведінки у підлітків); І. Басва (місце молоді в кримінальних субкультурах).

Аналіз численних публікацій з проблем агресивної поведінки молоді показує, що специфіка прояву агресивності в молодіжних субкультурах, її профілактика та корекція недостатньо розроблені, потребують подальшої систематизації і конкретизації. Подальше теоретичне осмислення і практичне вирішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей такого соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

**Метою статті** є проаналізувати вплив соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як рушійного чинника формування агресивної поведінки. Виявити специфіку змісту та форм, умов і чинників, що сприяють розвитку агресивності в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних видів агресії в молодіжну культуру.

#### **Завданнями дослідження є:**

Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі впливу молодіжних субкультур на формування агресивної поведінки.

Розглянути статусно-рольову настанову молодіжних субкультур на процес соціалізації особистості.

Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики й корекції агресивної поведінки молоді в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Молодь завжди займала важливе і провідне місце в суспільстві. Відповідно, і



культура містить молодіжний компонент. Наприкінці ХХ ст. (80-ті роки) на основі поняття «культура» виникає і набуває широкого розповсюдження новий термін – «субкультура». Термін «субкультура» масово застосовується у побуті пострадянського простору в широкому розумінні – будь-яка група, що входить до складу «великої культури», але її члени мають інтереси та погляди, що відрізняються від інтересів тих, хто належить до «верхівки» культури. У вузькому – будь-яка група, що відрізняється стилем та ідентичністю [10].

Наукове поняття «субкультури» є доволі широким та багатограним, і водночас, дискусивним. Зазвичай, під субкультурою розуміють систему норм, цінностей, настанов, способів поведінки і життєвих стилів певної соціальної групи, яка відрізняється від панівної в суспільстві культури, хоча і пов'язана з нею [9].

Одним із багатьох видів субкультури є «молодіжна субкультура», яка протягом тривалого часу в Україні сприймалася переважно негативно і до кінця 80-х років навіть не розглядалася як об'єкт дослідження. Молодіжна субкультура – це езотерична, ескапістська, урбаністична культура, створена молодими людьми для себе; це культура, спрямована на включення молодих людей у суспільство; це – часткова культурна підсистема всередині системи «офіційної», базової культури суспільства, що визначає стиль життя, ціннісну ієрархію і менталітет її носіїв [6].

Вчений К. Мюллер пов'язує поняття молодіжної субкультури із рухом «Wandervogel» (перелітних птахів): «Цей громадський молодіжний рух започаткувало товариство «Wandervogel – Ausschuss fuer Schuelerfahrten / Перелітні птахи – комісія учнівських мандрівок», засноване у 1901 р. у берлінському районі Штегліц. Його мета полягала у втечі від тісняви великого міста та його небезпек: надмірної самоізоляції та байдикування, зловживання алкоголем та тютюном, не кажучи вже про ще гірші вади. Крім того, під час мандрівок розвивався новий досвід незалежності та особистої свободи. Рух «Wandervogel» намагався створити вільний для самореалізації простір, тобто модифікував наперед задані суспільством способи мислення, поведінки та відчуттів у одновікових групах» [8]. Молодіжні субкультури часто розглядаються як девіантні, які виявляють якийсь ступінь опозиції панівній культурі.

Науковці по-різному тлумачать причини виникнення молодіжних субкультур. Р. Левінталь стверджував, що під час соціальної аномії старше покоління не може допомогти молодшому при виробленні норм поведінки, які відповідають новим життєвим проблемам. Найчастіше субкультурні прояви молоді виражаються у різних формах асоціальної поведінки окремих груп молодих людей, які шокують суспільство своїм зовнішнім виглядом, манерами, інтересами, вибором стилю життя та ін. Т. Парсонс причиною протесту молоді вважав «нетерпіння» дітей зайняти місце батьків у соціальній структурі і виконувати соціальну роль у суспільстві [3]. М. Мід наголошувала на тому, що молодь приходить вже не в той світ, до якого її готували в процесі соціалізації, оскільки суспільство постійно трансформується у нові моделі соціальних структур і прагне нового досвіду, на фоні цього формуються молодіжні контркультури з своїми правилами, законами, нормами, цінностями, поглядами та інтересами, які задовільняють потреби у самовираженні, самореалізації, суспільному визнанні.

За юридичним статусом і місцем у соціальній системі молодіжні субкультури відносять до неформальних – самодіяльні об'єднання людей, статус, структура, функції яких юридично не оформлені [1, с. 34]

За ціннісними орієнтаціями неформальні підліткові та молодіжні субкультури поділяються на (класифікація С. Сергєєва):

- романтико-ескапістські (хіпі, толкієністи, рольовики, байкери);
- гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери, екстремали);
- радикально-конструктивні (панки, екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів);
- кримінальні (гопники, скінхеди) [5, с. 26].

На думку М. Брейка більшість субкультур молоді – це «колективні девіації», які мають різний характер та рівень відхилення від соціально-культурної та правової норми, позбавлені ціннісної єдності всередині молодіжного середовища [11].

Частіше до молодіжних субкультур через потребу у спілкуванні, самовираженні, самоствердженні вступають підлітки та юнаки. Юнацький вік та рання юність є групою високого ризику.

Перш за все, відбиваються внутрішні труднощі перехідного віку, починаючи з психогормональних процесів та закінчуючи перебудовою «Я-концепції». Молодіжне середовище має невизначеність соціального положення юнацтва. Як наслідок – виникають суперечливості, зумовлені перебудовою механізмів соціального контролю. Підлітки також навчаються при взаємодії з однолітками, частіше дізнаються про перевагу агресивного поведіння під час ігор. Жорстокість та агресивність завжди були характерними рисами групового поведіння юнаків [2].

На основі аналізу літератури та нової соціальної ситуації розвитку можна визначити низку причин, що спонукають підлітка до вступу до тієї чи іншої молодіжної субкультури:

- вікова потреба підлітків і юнаків у відособленні, автономізації, що має прояв у прагненні до самостійності, незалежності, пошуку можливості самореалізації, які є основними причинами виникнення різноманітних неформальних об'єднань;
- захист у різних його проявах: психологічному, фізичному, моральному, матеріальному. Відчуття захищеності, набуте в групі, підвищує самооцінку підлітка, впевненість у собі;
- членство у групі забезпечує доступ до інформації, яку підліток не отримує в сім'ї чи школі;
- наявність емоційно насиченого спілкування та задоволення, що приходить від групової діяльності;
- чесність, відвертість і щирість відносин у групі ровесників;
- можливість подолання внутрішнього конфлікту особистості та конфлікту в мікросоціумі, насамперед у сім'ї. Тобто відсутність уваги й розуміння з боку дорослих посилює вплив формальних і неформальних колективів;
- гедонізм – прагнення до отримання максимуму сильних приємних відчуттів.
- прагнення підлітків компенсувати недоліки спілкування, що закладені в традиційних структурах навчальних закладів [4].

Представники різноманітних молодіжних субкультур зазначають як позитивного, так і негативного впливу на процес соціалізації особистості. Позитивний момент – субкультура як спосіб самовираження та засіб послаблення кризи ідентичності, коли підліток не бажає і навіть боїться бути схожим на інших та знаходить вияв оригінальності в субкультурі.

Негативні моменти участі у неформальних об'єднаннях проявляються в ізоляції дитини-неформала від соціуму і розвитку у просторі угруповання. Тобто практично вся діяльність підлітка спрямована на реалізацію потреб своїх однодумців. Це часто дії, зовнішній вигляд тощо, що кардинально відрізняються і розривають негативні зв'язки з суспільством, що в майбутньому призведе до асоціалізації і деструктування особистості.

Найбільшу небезпеку становлять молодіжні субкультури, які пропагандують агресивний стиль поведінки: субкультури кримінального (гопники, скінхеда тощо) та радикально-конструктивного спрямування (екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів), оскільки передбачають насилля, жорстокість, невмотивовану агресію, а нерідко – навіть смерть підозрілих і ненадійних. Також ці угруповання часто тягнуть за собою вживання алкоголю, наркотичних і психотропних речовин, безладних статевих стосунків.

У психології девіантної поведінки та соціальної психології виділяються декілька позицій, що пояснюють причини виникнення такої агресивної поведінки учасників неформальних об'єднань. Так, на думку, Д. Майерса здатність груп посилювати агресивні реакції частково пов'язана з «розмиванням» відповідальності (унікнення покарання за свої дії). Крім того, групи підсилюють агресивні схильності значною мірою так само, як вони поляризують й інші тенденції, – через соціальне «зараження». Прикладами можуть бути молодіжні банди, футбольні фанати, учасники масових заворушень у містах, екстремісти, а також ті, що скандинави називають «зграями», – групи школярів, які систематично докучають і нападають на своїх більш слабких і вразливих однокласників. Дії таких «зграй» – це типова групова активність своєрідної молодіжної субкультури.

Молоді люди з однаковими антисоціальними нахилами, не пов'язані міцними узами зі своїми сім'ями і які не розраховують на академічні успіхи, можуть набути соціальну ідентифікацію в асоціальної, протиправної субкультурі. У міру поглиблення групової ідентифікації зростають також тиск конформізму та деіндивідуалізація. Чим з більшою готовністю члени групи віддають себе в її розпорядження і чим більше задоволення приносить їм їхнє єднання з іншими, тим менш помітна самоідентифікація.

Найбільш поширеним результатом стає соціальне «зараження» – підживлення групою збудження, втрата «стримуючих» центрів і поляризація [7].

Соціальне середовище (інститут сім'ї, родини, школи, вулиці), поза межами субкультури, є джерелом прикладів для наслідування позитивних ціннісних орієнтацій, моралі, ідеалів, переконань особистості. Потрібно створювати ті умови соціального розвитку та становлення особистості, які б не викликали внутрішнього конфлікту та дезгармонізації індивіда. Не варто відразу осуджувати та проявляти своє негативне ставлення до представників субкультури, оскільки це лише буде для неформала приводом нового протесту проти дорослих, суспільства.

**Висновок.** Аналіз основних положень поданих концепцій свідчить про зростання інтересу вчених до проблеми соціально-психологічного статусу молодіжних субкультур як детермінанти формування агресивної поведінки. Однак поки що немає достатніх підстав вважати вирішеною проблему соціалізації підростаючого покоління, оскільки вона залишається недостатньо розробленою як теоретично, так і практично, зважаючи на розширення кола видів агресивності та зростання кількості субкультур.

Аналіз соціально-психологічних досліджень показав, що неформальні молодіжні течії мають специфічний вплив на особистість, яка ідентифікує себе як члена певного угруповання. Молодь зазнає різноманітного впливу молодіжних субкультур на власну психіку і процес становлення особистості.

Молодіжна субкультура, яка є частиною загальної культури суспільства і є системою норм, цінностей, поглядів, переконань, принципів молоді, має два прояви свого впливу на молодіжне середовище. Перший тип прояву – це прямий вплив молодіжної субкультури на формування особистісного «Я» у період ранньої юності. Він має місце у тому випадку, якщо особистість безпосередньо сама є представником чи носієм молодіжної субкультури. Другий тип прояву – це непрямий вплив субкультури, який проявляється у ставленні молоді, яка не належить до течій молодіжної субкультури, до своїх однолітків-неформалів чи самої молодіжної субкультури. Змістом цього впливу є судження чи ставлення цієї ж молоді до самих течій молодіжних субкультур та до їх представників, сприйняття чи неприйняття їхньої діяльності.

Таким чином, проблема впливу субкультур на процес соціалізації особистості підлітків, зокрема поведінки, в соціумі посідає одну з головних сходинок до позитивного становлення індивіда в сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних педагогічних засобів впливу на цих дітей та корекції такої поведінки.

### Література:

1. Артьомов П. М. Типологізації молодіжних субкультур: аналіз основних напрямків та нових засад / П. М. Артьомов // Соціологія майбутнього : науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – 2011. – № 2. – С. 32–37.
2. Гачкало С. Причини агресивності в підлітків / С. Гачкало // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – К. : Плеяди. – 2013. – № 3. – С. 35–36.
3. Давыдов Ю. Н. Социология контркультуры: критический анализ / Ю. Н. Давыдов, И. Б. Роднянская. – М. : Наука, 1980. – 264 с.
4. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая, Н. Ю. Синягина. – М. : Владос, 2004. – 159 с.
5. Латышева Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы / Т. В. Латышева // Социологические исследования. – 2010. – № 6. – С. 93–101.
6. Левикова С. И. Молодежная субкультура : учеб. пособие / С. И. Левикова. – М. : ФАИР-Пресс, 2004. – 604 с.
7. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2004. – 7-е изд. – 794 с.
8. Мюллер Кай Молодіжні субкультури: Перекл. Софія Онуфрив / Кай Мюллер [Електронний ресурс] // <http://www.ji.lviv.ua> [сайт]. – Електрон. дані. – Ї. – 2002. – № 24. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n24texts/mueller-ukr.htm>. – Назва з екрана.
9. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань 100 відповідей / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська. – К. : Інкос, 2009 – 352 с.
10. Череповська Н. І. Роль медіа-культури у формуванні молодіжних субкультур / Н. І. Череповська // Соціальна педагогіка. – 2008. – № 11 (23). – С. 51–63.
11. Brake M. The sociology of youth culture and youth subculture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake. – London : Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.

УДК 159.955; 159.953

В. О. Волошина

### ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МЕТАПАМ'ЯТТЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ

*У статті проаналізовано теоретичні положення проблеми розвитку метапам'яттєвих здібностей, на основі яких розроблена тренінгова програма їх розвитку. Наведені результати експериментальної верифікації апробації тренінгової програми розвитку метапам'яттєвих здібностей.*

**Ключові слова:** метапам'ятть, метапам'яттєві здібності, тренінгова програма.

*В статье проанализированы теоретические положения проблемы развития способностей метапамяти, на основе которых разработана тренинговая программа их развития. А также, приведены результаты экспериментальной верификации апробации тренинговой программы способностей метапамяти.*

**Ключевые слова:** метапамять, способности метапамяти, тренинговая программа.

*In the article the author analyzed the results of theoretical aspects of problems of metamemory abilities' development. On the basis of these results a training program was designed. Also, there are outcomes of experimental verification of the training program for metamemory abilities' development illustrated in the article.*

**Keywords:** metamemory, metamemory abilities, training program.

**Постановка проблеми.** Однією з найбільш гостро дискутованих тем останнім часом стає питання про можливість цілеспрямованого формування метапам'яттєвих здібностей. З одного боку, згідно з рядом авторів, метапам'яттєві здібності відносяться до класу загальних і їх практично неможливо сформувати, ні з допомогою нестандартних завдань, ні через навчання логіці, програмування тощо. Метакогнітивне навчання полягає у розвитку інтелекту, сукупності розумових здібностей і стратегій, що роблять можливим процес навчання та адаптації до нових умов [12]. Більшість методів когнітивного навчання підкреслюють

важливість метакогнітивних процесів, які дозволяють суб'єкту керувати пізнавальною діяльністю, і тим самим робити її більш ефективною. Теоретичний аналіз літератури підтвердив те, що не дивлячись на важливість розвитку метапам'яттєвих здібностей, у вітчизняній психології недостатньо представлені програми їх розвитку.

**Аналіз теоретичних досліджень.** Визначено, що розвиток метапам'яті передбачає оволодіння різними когнітивними стратегіями, що дозволяють актуалізувати метакогнітивні процеси і керувати пізнавальною діяльністю, а також формування метапам'яттєвих здібностей, тобто когнітивних процесів пов'язаних з можливістю адекватно оцінювати ресурси власної пам'яті. Результатом навчання є метакогнітивна навченість, що представляє собою здатність усвідомлювати власну когнітивну активність і при необхідності довільно використовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії [2].

Існує декілька підходів до навчання метапам'яттєвих здібностей, найбільш ефективними з них є ті, які суміщають теоретичне і практичне навчання. Студент в цьому випадку не тільки отримує знання про пізнавальні процеси і стратегії (тобто метакогнітивне знання), а й практикує як когнітивні, так і метакогнітивні навички в навчальному процесі [7], адже ні теорія, ні практика окремо не дають хороших і стійких результатів їх розвитку [9].

У вітчизняній психології неодноразово висловлювалася ідея про те, що для оцінки індивідуальних інтелектуальних можливостей важливі не стільки характеристики «аналітичних» (когнітивних) процесів, скільки особливості «інтегральних психічних процесів» (у вигляді цілепокладання, планування, прогнозування, прийняття рішень і т.д.) [2]. Це визначається двома основними причинами: невеликим часом існування самого напрямку метакогнітивізму та особливостями історичного розвитку цього напрямку.

Вітчизняні та зарубіжні вчені не виокремлюють окремо метапам'яттєві здібності, а розглядають їх в контексті метакогнітивних здібностей. Метакогнітивні здібності характеризують індивідуальні особливості особистості (когніції другого порядку), що дозволяють особистості відображати, оцінювати і усвідомлено (несвідомо) керувати власною мнемічною системою

при оцінці результативності або побудові прогностичної моделі [2]. Цінність метапізнавальних здібностей полягає в тому, що прийшовши до усвідомлення свого власного розумового процесу, можна постійно давати оцінку або вносити корективи у свої внутрішні розумові стратегії [5].

Отже, можна зробити висновок, що метапам'яттєві здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, які полягають у здатності адекватно оцінювати можливості власної пам'яті.

Більшість ранніх досліджень метапам'яттєвих здібностей були феноменологічними. Однак у процесі переходу досліджень від описових до емпіричних, їх число збільшилось і виникла потреба в їх класифікації. Було запропоновано декілька схем класифікації, які групують ці дослідження (наприклад, Каванах і Перлмуттер, Клюве, Шоенфілд). Не дивлячись на те, що є декілька відмінностей серед них, в цілому, виділяють три основні групи [2]:

I група – дослідження пізнавального контролю: оцінювання точності знання та особливості розподілу уваги та зусиль щодо уявлень про власну мнемічну діяльність.

II група – дослідження саморегуляції: вивчення особливостей розуміння та використання різних мнемічних стратегій, їх ефективності для вирішення певного виду завдання.

III група – дослідження контролю та регулювання: вивчення особливостей взаємозв'язку основних процесів метапам'яті та їх взаємозалежність.

Оскільки метапам'яттєві здібності визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, які полягають у здатності адекватно оцінювати можливості власної пам'яті, ми на основі проведеного теоретичного аналізу та опираючись на отримані результати розробили стратегію розвитку метапам'яттєвих здібностей:

- формування понятійних уявлень про пам'ять;
- удосконалення знання про особливості функціонування пам'яті та розвиток навичок керувати своєю пам'яттю;
- розвиток навичок використовувати стратегії метапам'яті
- підвищення продуктивності
- розвиток логічного мислення
- формування навичок планування і саморегулювання

В нашій програмі були використані ігри з олівцем та усні ігри, кросворди, ребуси, головоломки, логічні вправи, вправи на розвиток пам'яті, які розвивають зосередженість, стійкість інтелектуальних процесів, удосконалюють основні мисленнєві операції – аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, виховують інтерес до розумових пошуків та сприяють покращенню пам'яті. Інтелектуальні ігри важливі тим, що більшість гравців, навіть, не замислюючись над наслідками, розвивають в собі не лише пам'ять, стійку увагу, уважність, спостережливість; образне, логічне, психологічне, творче і філософське мислення, швидкість мислення; а також терпіння, упевненість, витримку, толерантність та інші особистісно-характерологічні якості [1; 2; 8].

Запропонована тренінгова програма спрямована на оволодіння студентами системою уявлень про свої пізнавальні процеси, а саме пам'яті. Це дозволить студентам гнучко підходити до постановки навчальних цілей, здійснювати поточний і підсумковий контроль процесу розумової діяльності, застосовувати когнітивні стратегії, самостійне планування, оцінку та моніторинг власної пізнавальної діяльності, що є необхідною умовою розуміння власних когнітивних процесів.

Розроблена нами комплексна тренінгова програма складається з трьох блоків: I – теоретичний (спрямований на формування понятійних уявлень про пам'ять та удосконалення знань про особливості функціонування пам'яті, який представлений у формі міні-лекцій), II-практичний (націлений на формування метапам'яттєвих здібностей (передбачає формування навичок керувати своєю пам'яттю та розвитку логічного мислення) і III-рефлексивний (спрямований на оцінку навчання, узагальнення набутого досвіду, оцінку досягнень учасників, планування можливостей застосування набутих знань і умінь).

Методологічну основу розробленої програми розвитку метапам'яттєвих здібностей становить теорія Дж. Флейвелла, який стверджував, що формування метапам'яті неможливе без опори на мисленнєві засоби та операції, знання про них, які лежать в основі мнемотехнічних засобів та що являють собою метакогнітивне мислення. На думку дослідника, метакогнітивне мислення, контроль і оцінка пізнавальних процесів становлять основу метакогнітивної діяльності. Формулювання стратегій

мислення включає три етапи: вирішення завдання з відстеженням тих процесів, думок і почуттів, які супроводжують рішення; узагальнення, класифікацію отриманої інформації і первинна формулювання стратегій; остаточне формулювання і операціоналізація способів мислення [6]. Слід навчати студентів планувати процес учіння – його частоту, тривалість, обсяг матеріалу, для того, щоб вчасно й успішно вирішувати поставлені завдання.

Дослідження проводилося в рамках науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія».

*Учасники:* У експерименті брали участь 32 студенти Національного університету «Острозька академія» (26 жінок та 6 чоловіків;  $M_{\text{вік}}=18.21$ ,  $SD=.85$ ). Учасники були поділені на дві групи експериментальну ( $n=16$ ) та контрольну ( $n=16$ ).

*Матеріал дослідження.* 60 пар шведсько-українських слів були спеціально відібрані за характеристиками складності та знайомості експертами-лінгвістами, та поділені навпіл по 30 пар – слів в кожному наборі для запам'ятовування (інтерференційний та контрольний).

Усі стимули в експерименті були представлені на ПК, використовувалося програмне забезпечення E-prime 2.0, за допомогою якої було представлено стимули та опрацьовано реакції (відповіді). На моніторі комп'ютера демонструвалися інструкції та експериментальний матеріал. В якості дистрактора ми використали модифіковану версію опитувальника Харріса «Мнемотехнічні засоби».

*Процедура дослідження.* Експеримент мав сім послідовних фаз. (1). *Фаза EOL суджень.* Тридцять україно-шведських пар слів були представлені окремо, де до кожної пари слів учасники здійснювали EOL судження. В інструкції респонденти були проінформовані, що вони пізніше будуть запам'ятовувати ці пари слів. Питання для отримання EOL суджень було наступним: «Оцініть наскільки важко чи легко Вам буде запам'ятати шведський переклад українського слова». Учасники визначали свою оцінку в порядковій шкалою від 1 (дуже легко) до 6 (дуже важко), шляхом натиснення відповідної відмітки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожної пари слів був випадковим для кожного учасника. Дана про-

цедура тривала поки всі 30 слів – стимулів не були оцінені. (2). *Фаза запам'ятовування.* Протягом цієї фази 30 україно-шведських пар слів були представлені один за одним у новому випадковому та індивідуальному порядку. Кожна пара слів була окремо розміщена по центру екрана монітора. (3). *Діагностика обсягу ОП.* Процедура тестування складалася з десяти серій, в кожній з яких випробуваному зачитується п'ять рядів чисел: по 5 цифр у кожному. Цифри зачитуються з інтервалом в одну секунду. Перед випробуванням стояло завдання попарно складати пред'являються цифри і отримані суми записувати. (4). *Фаза суджень JOL.* Питання для отримання JOL було наступним: «Яка ймовірність того, що Ви пізніше відтворите шведський переклад українського слова?». Оцінка здійснювалася за порядковою шкалою від 1 (не впевнений) до 6 (впевнений), шляхом натиснення відповідної відмітки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожного наступного українського слова-стимулу був випадковим для кожного учасника. (5). *Дистрактор.* Основна функція даного етапу – відволікти увагу від попередніх фаз експерименту з метою актуалізації вивченої інформації для подальшого її відтворення. Перед досліджуваними стояло завдання вирішити елементарні математичні рівняння (тривалість фіксована – 3 хв.). (6). *Фаза відтворення.* Учасники були проінструктовані ввести шведське слово за умови показу українського. Порядок демонстрації українських слів-стимулів був випадковим. Для відповіді їм надавалося 25секунд на кожен спробу.

Наступним етапом експерименту було проведення тренінгової програми. Програма складалася з трьох занять, тривалістю по три години кожна.

Наступним етапом було повторне вимірювання метапам'ятевих здібностей. Процедура була аналогічна першому етапу, проте пари слів були іншими.

*Результати дослідження.* Усі дані оброблялися за допомогою SPSS17.0, де статистично значимими визначалися ті результати  $p$ , що були нижчими рівня альфа 0,05. Усі обрахунки здійснювалися за допомогою коефіцієнта гама-кореляції Гудман-Крускала, що є надійним статистичним виміром показників метапам'яті, а також використовувався  $t$ -критерій Стюдента для виявлення внутрішньогрупових відмінностей.

Внутрішньогрупові відмінності середніх значень метапам'яттєвих суджень EOL, JOL та показник продуктивності відтворення відображені в таблиці 1 та 2. Отримані результати свідчать про те, що відмінності між рейтингами метапам'яттєвих суджень EOL ( $p=0,85$ ) та JOL ( $p=0,06$ ) та продуктивністю відтворення ( $p=0,35$ ) респондентів контрольної групи не є статистично значимими, тобто респонденти оцінювали свої можливості щодо відтворення стимульного матеріалу приблизно однаково. Це можна пояснити тим, що досліджувані контрольної групи не брали участь в другому етапі експерименту, і відповідно на цю групу ми не здійснювали ніякого впливу.

Таблиця 1.

Групові відмінності у оцінці параметрів EOL суджень в контрольній та експериментальній групах в умовах впливу інтерференції

	Експериментальна група			Контрольна група		
	EOL <sub>до</sub>	EOL <sub>після</sub>		EOL <sub>до</sub>	EOL <sub>після</sub>	
	<i>M (SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t (p)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t (p)</i>
<b>Рейтинг</b>	2.12 (.23)	3.32 (.94)	3.99* (.05)	3.25 (.43)	3.19 (.76)	.84 (.85)
<b>G</b>	.25 (.45)	.39 (.54)	1.99* (.02)	.27 (.48)	.39 (.55)	1.04 (.09)
<b>O/U</b>	+.43 (.15)	+.31 (.22)	1.89* (.03)	+.26 (.20)	+.29 (.28)	.84 (.21)
<b>C</b>	.19 (.13)	.22 (.18)	.55 (.57)	.26 (.13)	.27 (.15)	.09 (.99)
<b>R</b>	.13 (.02)	.02 (.02)	1.99* (.05)	.02 (.03)	.02 (.03)	1.14 (.31)
<b>Kn</b>	.17 (.02)	.16 (.02)	1.19* (.05)	.15 (.03)	.14 (.01)	.89 (.25)
<b>Br</b>	.11 (.03)	.16 (.06)	1.10* (.05)	.09 (.04)	.10 (.05)	.79 (.13)

Примітки: \* – значимість на рівні  $p \leq .05$ .

Щодо експериментальної групи, то результати виявились статистично значимим, оскільки рівень значимості цих показників нижчий-рівний альфа 0,05. Відмінності середніх значень рейтингів EOL ( $p=0,05$ ) є статистично значимими. Отже, ми можемо стверджувати, що в учасників підвищилась здатність здійснювати моніторинг подальшого запам'ятовування в цілому: вибір стратегії запам'ятовування, розподіл часу вивчення.

Таблиця 2.

Групові відмінності у оцінці параметрів JOL суджень в контрольній та експериментальній групах в умовах впливу інтерференції

	Експериментальна група			Контрольна група		
	JOL <sub>до</sub>	JOL <sub>після</sub>		JOL <sub>до</sub>	JOL <sub>після</sub>	
	<i>M (SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t (p)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t (p)</i>
<b>Рейтинг</b>	4.89 (.87)	3.61 (.94)	3.65* (.02)	3.32 (.99)	3.22 (.92)	3.24 (.06)
<b>G</b>	0.22 (.45)	.32 (.54)	3.12* (.02)	.25 (.55)	.27 (.42)	1.04 (.19)
<b>O/U</b>	+.27 (.21)	+.33 (.23)	2.97* (.05)	+.29 (.18)	+.16 (.35)	3.74* (.02)
<b>C</b>	.27 (.13)	.24 (.18)	.55 (.57)	.27 (.15)	.26 (.15)	.09 (.99)
<b>R</b>	.03 (.02)	.02 (.02)	2.99* (.05)	.02 (.03)	.04 (.03)	1.14 (.31)
<b>Kn</b>	.20 (.02)	.22 (.02)	1.29* (.05)	.21 (.01)	.20 (.03)	.89 (.25)
<b>Br</b>	.22 (.03)	.22 (.04)	1.30* (.05)	.19 (.05)	.22 (.06)	.99 (.12)

Примітки: \* – значимість на рівні  $p \leq .05$ .

Також, статистично значимими виявились середні значення JOL (див. Таблиця 2). Їх роль у процесі навчання дуже важлива для розуміння механізмів, що лежать в основі контролю власних когнітивних процесів та є основою для пошуку шляхів до поліпшення функціонування цих процесів. Отже, ми може-

мо стверджувати що в учасників сформувався такий компонент метапам'яті як планування. Тому ми можемо припустити що респонденти, які брали участь в тренінговій програмі можуть у подальшому визначати рівень засвоєння матеріалу, щоб вирішити, чи слід їм потрібно перечитати або перейти до наступної задачі.

Статистично значимими виявились також відмінності між показниками середніх значень продуктивності відтворення ( $p=0,05$ ). Тобто відтворення в експериментальній групі після участі в тренінгу покращилось. Таким чином, ми емпірично підтвердили, що вправи тренінгової програми також статистично достовірно сприяють розвитку пам'яті.

**Висновки.** Таким чином, комплексна робота з використанням підібраних вправ створює умови і передумови для успішного розвитку метапам'яттєвих здібностей, оскільки містить в собі потенціал формування здійснювати моніторинг та контроль подальшого запам'ятовування в цілому: вибір стратегії запам'ятовування, розподіл часу вивчення, підвищення продуктивності, розвиток логічного мислення, формування навичок планування і саморегулювання, переживання досвіду колективного вирішення проблем та подолання труднощів. Впровадження цього тренінгу свідчить про оволодіння студентами системою уявлень про свої пізнавальні процеси.

Отримані в ході діагностико-прогностичного етапу дослідження результати дозволяють, по-перше, відзначити необхідність формування не лише потреби у знанні, як працює пам'ять, а й формувати її основні компоненти. По-друге, підкреслює важливість використання отриманих знань, що органічно можуть використовуватися студентами у навчальному процесі.

### Література

1. Бахов І. Вплив комунікативного фактора на продуктивність мнемічної діяльності в навчальному процесі [Текст] / І. Бахов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2003. – № 1. – С. 57-63.
2. Карпов А. В. Метакогнитивные способности как предмет изучения общей и прикладной психологии / А.В. Карпов // Современные проблемы прикладной психологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Ярославль, 2006. – Т. 3. – С. 258-268.

3. Максименко С. Д. Когнітивна психологія в контексті дослідження пам'яті людини / С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія». – 2012. – Випуск 20. – С. 3-16.

4. Савин, Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогнитивных процессов в психологии / Е. Ю. Савин // Психология когнитивных процессов: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. – Смоленск: Универсум, 2005. – С. 1-4.

5. Халин С. М. Метапознание: Некоторые фундаментальные проблемы / С. М. Халин. – Тюмень : Мандр и К, 2005. – 144 с.

6. Bransford J. D. Some general constraints on learning and memory research / J. D. Bransford, J. J. Franks, C. D. Morris, B. S. Stein // Cermak & Craik. – 1979. – P. 331-354.

7. Brown A. L. Learning, remembering, and understanding. / A. L. Brown, J.D. Bransford, R. A. Ferrara, J. C. Campione // In J. H. Flavell, E. M. Markman (Eds.). Handbook of child psychology. – Vol. 3 Cognitive development (4th ed.) New York: Wiley. – 1983. – P. 78-166.

8. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry / J.H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – Vol. 34, No. 10. – pp. 906-911.

9. Groen G., & Atkinson R. C. Models for optimizing the learning process // Psychological Bulletin. – 1966. – № 66. – P. 309-320.

10. Koriat A. The effects of goal-driven and data-driven regulation on metacognitive monitoring during learning: A developmental perspective / A. Koriat, R. Ackerman, S. Adiv, K. Lockl, W. Schneider // Journal of Experimental Psychology: General. – 2013. – 65 p.

11. Nelson T. O. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T. O. Nelson, L. Narens // In G. Bower (Ed.). The psychology of learning and motivation. – New York: academic press. – 1990. – P. 125-173.

12. Schraw G. Metacognitive theories / G. Schraw, D. Moshman // Educational Psychology Review. – 1995. – Vol. 7, No. 4. – pp. 351-371.



УДК 159.955

М. Б. Цип'ячук

### ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗА КРИТЕРІЄМ ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті описано результати дослідження практичного мислення дорослих серед студентів-правників та практикуючих юристів. Окрему групу респондентів склали діючі консультанти юридичної клініки та її випускники. Проведено зріз загальних показників рівня практичного мислення респондентів, порівняльний аналіз даних по підгрупах «клініцисти» – «не клініцисти», а також виявлено ступінь кореляції за шкалами «навчальна успішність» – «норматив практичного мислення дорослих».*

**Ключові слова:** практичне мислення дорослих, юридична клініка, клініцист, не клініцист, навчальна успішність.

*В этой статье описаны результаты исследования практического мышления взрослых среди студентов-правоведов и практикующих юристов. Отдельную группу респондентов составили действующие консультанты юридической клиники и ее выпускники. Произведен срез общих показателей уровня практического мышления респондентов, сравнительный анализ данных по подгруппам «клиницисты» – «не клиницисты», а также выявлена степень корреляции по шкалам «учебная успеваемость» – «норматив практического мышления взрослых».*

**Ключевые слова:** практическое мышление взрослых, юридическая клиника, клиницист, не клиницист, учебная успеваемость.

*This article exposes the results of the study of adults' practical thinking among law students and practicing lawyers. There was also included a specific group of respondents of active legal clinic consultants and its graduates. The research produces some common indicators of practical thinking level of the respondents, provides the comparative data analysis by subgroups «clinicians» – «non-clinicians,» as well as the degree of correlation found in the scales «academic performance» – «adults' practical thinking ratio».*

**Keywords:** practical thinking of adults, legal clinic, clinician, non-clinician, academic performance.

У попередніх своїх публікаціях ми здійснювали теоретичний аналіз професійного мислення юриста та пов'язаних із ним понять «інтелект», «мудрість»; характеризували види та властивості мислення; досліджували поняття апперцепції і, окремо, професійного досвіду юриста, а також вивчали наукові праці, спрямовані на висвітлення питань когнітивного стилю полезалежність/полenezалежність. Це дослідження містить інтерпретацію емпіричних даних, отриманих у результаті вивчення особливостей практичного мислення майбутніх юристів, зокрема і тих, які під час навчання вже залучаються до безпосередньої практичної діяльності.

**Актуальність дослідження:** Збалансування теоретичного та прикладного компонентів професійної освіти потребує детального й глибокого дослідження психолгічних параметрів пізнавальної діяльності майбутніх професіоналів. В умовах сьогодення особливо гостро постає проблема розриву між обсягом і характером теоретичних знань, які здобувають студенти-правники під час навчання, та змістом безпосередньої юридичної практики. Оскільки практична діяльність неодмінно супроводжується мислительними процесами, необхідно простежити особливості їх формування та розвитку, виявити ступінь взаємозалежності теоретичного й практичного мислення.

Актуальність дослідження зумовила його мету та завдання.

**Метою** наукової статті є аналіз результатів досліджень рівня розвитку практичного мислення майбутніх юристів та зв'язку параметрів практичного мислення студентів з їх навчальною успішністю.

Для досягнення мети були поставлені такі **завдання**:

Виявити загальний рівень розвитку практичного мислення серед респондентів.

Здійснити порівняльний аналіз рівня розвитку практичного мислення різних підгруп опитаних.

Простежити зв'язок між показниками навчальної успішності студентів та їхньою здатністю до практичного мислення.

Дослідження рівня практичного мислення студентів правників здійснювалося за допомогою комплексного тесту «Практичне мислення дорослих» [1].

Тест «Практичне мислення дорослих» складається із 4 субтестів, кожен із яких може інтерпретуватися як у комплексі з іншими, так і самостійно. Зокрема, субтест 1 виявляє загальну обізнаність практичного характеру. Субтести 2, 3 та 4 спрямовані відповідно на виявлення соціального інтелекту, вміння відтворювати логічне ціле із фрагментів та діагностику вміння детально аналізувати ситуацію, виявляти її ключові моменти [ibid., с. 18–20, 35]. Як бачимо, кожен із цих субтестів, а особливо – 2–4, дають змогу проаналізувати ті особливості психіки та мислення людини, які відіграють важливе значення в юридичній професійній діяльності [2, с. 9–11]. Характеризувати дані тесту на практичне мислення дорослих можна за якісними та кількісними показниками.

**Вибірку дослідження** становили близько 200 респондентів, серед яких були студенти 1–5 курсів Інституту права ім. Іонікія Малиновського НУОА, а також випускники-юристи зі стажем роботи від 2 до 10 років у різних галузях права, крім правоохоронних та судових органів. Окрему групу опитаних становили діючі консультантів юридичної клініки «Pro bono» Національного університету «Острозька академія», а також її випускники<sup>1</sup> з числа студентів та практикуючих юристів (далі – *клініцисти*).

Крім того, вибірка формувалася таким чином, що тестування проходили студенти із найнижчими, середніми та найвищими показниками успішності. Це дало змогу дійти висновку про те, чи пов'язані між собою показники успішності вивчення теоретичних дисциплін та загальна здатність мислити практично.

Відомо, що добре розвинене практичне мислення є «лише однією (*а не єдиною*) передумовою успішності виконання професійної практичної діяльності» [1, с. 35]. Відповідно, такий показник ніяк не повинен розцінюватися як гарантія високої професійності юриста. Для того, щоб прогнозувати професіоналізм майбутнього юриста, потрібно враховувати комплекс елементів його особистості: професійну Я-концепцію, особливості функціонування решти пізнавальних процесів, вольові особливості тощо. Також варто зважати на умови соціального та професійного середовища, рівень і спосіб освіти, професійний досвід, зо-

<sup>1</sup> Модель ЮК «Pro Bono» НаУОА передбачає навчання студентів-консультантів на базі ЮК протягом 2–4 курсів. Таким чином, студенти 5-го курсу є випускниками юридичної клініки.

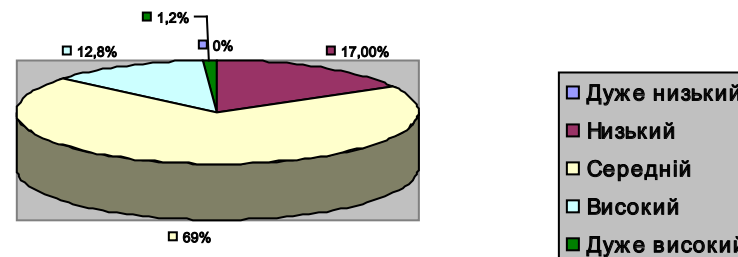
крема – спеціальні навички та знання, якими володіє майбутній юрист.

*Результати тесту «Практичне мислення дорослих»*

Кількісна обробка (вбірка – 171 особа)

1. *Загальні показники всіх респондентів*

Загальний рівень ПМД. Діаграма 1



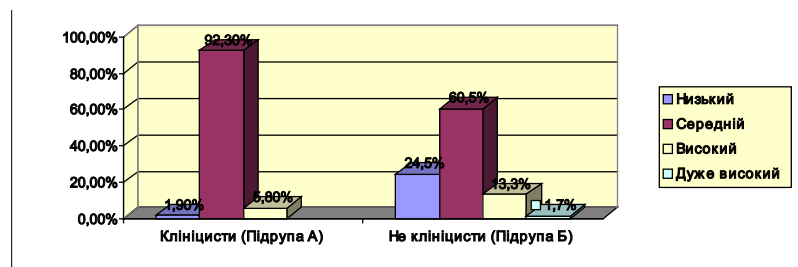
Як бачимо, 76% опитаних володіють середнім рівнем розвитку практичного мислення. 11,1% респондентів проявили здатність до високого рівня ПМ; 17,5% – мають низький рівень ПМ і лише 1,2% усіх респондентів володіють дуже високим рівнем практичного мислення. Жоден із опитаних не виявив дуже низького рівня ПМ. Зауважимо, що найнижчим показником є 12,5%, що є наближеним до дуже низького рівня ПМ (0-10%); найвищим показником є результат 97%, які продемонстрували студенти 4-го курсу.

Співвідношення опитаних: за показником належності до роботи в ЮК становить приблизно 30 до 70 %, де 30% – входять до категорії «клініцисти» і 70% – студенти-правники та випускники Інституту права ім. І. Малиновського, які не працювали на базі ЮК.

2. *Клініцисти – не клініцисти*

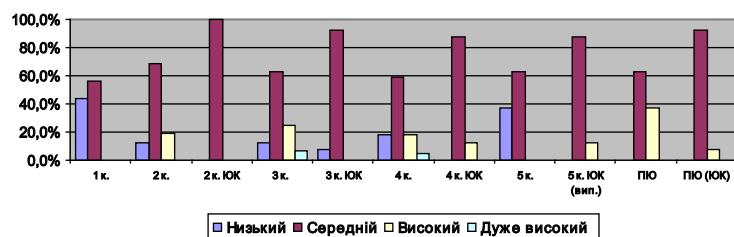
Співвідношення рівня володіння здатністю мислити практично у респондентів-клініцистів – Підгрупа А, та тих, хто не був залучений до юридичної клінічної діяльності (умовно назвемо їх «не клініцисти») – Підгрупа Б<sup>2</sup> – відображено на наступній діаграмі:

<sup>2</sup> Оскільки загальні показники вибірки не містять даних про дуже низький рівень ПМД, надалі зазначатимемо результати по чотирьох виявлених рівнях – *дуже високому, високому, середньому та низькому*.



Рівень ПМД для клініцистів – не клініцистів. Діаграма 2.

Враховуючи відсоткове співвідношення підгруп (30/70%), отримані дані не є надто контрастними. Водночас у підгрупі А простежується більш рівномірний рівень розвитку ПМД на позначці «середній», в той час підгрупі Б притаманний значно вищий показник низького рівня ПМД. Можливі причини такого співвідношення проаналізуємо нижче, після приведення отриманих даних по окремих роках навчання та підгрупах респондентів.



Результати за окремими підгрупами опитуваних (курс навчання, випусник). Діаграма 3.

Умовні позначенні по осі абсцис:

- Літера 'к.' є скороченням від слова «курс»;
- ПЮ – практикуючі юристи, тобто юристи, які вже пройшли професійну підготовку;
- ЮК – юридична клініка;
- 5 к. ЮК (вип.) – означає, що ця категорія студентів-консультантів вже завершила навчання на базі ЮК.

Вісь координат є шкалою розвитку ПМД для кожної підгрупи з розрахунку, що кожна з підгруп становить 100%.

Також для зручності подано дані опитування у формі таблиці (табл. № 1).

Таблиця 1  
Результати опитування

категорія / рівень	1 к.	2 к.	2 к. ЮК	3 к.	3 к. ЮК	4 к.	4 к. ЮК	5 к.	5 к. ЮК (вип.)	ПЮ	ПЮ (ЮК)
Низький	44%	12,5%	-	12,5%	7,7%	18,2%	-	37,5%	-	-	-
Середній	56%	68,8%	100%	62,5%	92,3%	59,1%	87,5%	62,5%	87,5%	62,5%	92,3%
Високий	-	18,8%	-	25,0%	-	18,2%	12,5%	-	12,5%	37,5%	7,7%
Дуже високий	-	-	-	6,3%	-	4,5%	-	-	-	-	-

Показники проведеного порівняння дають змогу констатувати такі результати:

1. Клініцисти не демонструють вищий рівень розвитку ПМД порівняно із неклініцистами.
2. Майже сто відсотків клініцистів володіють середнім або високим рівнем ПМД. Такі ж результати простежуються серед практикуючих юристів. Це означає, що мінімальний рівень розвитку ПМД у респондентів, які тривалий або відносно тривалий час були залучені до безпосередньої практичної діяльності, вищий, ніж мінімальний рівень розвитку ПМД у студентів-правників, які навчаються за звичайною програмою професійної підготовки.
3. Найбільший відсоток респондентів із низьким рівнем ПМД знаходиться серед студентів не клініцистів першого та п'ятого курсів.

4. Найбільш диференційованими в межах групи за відповідними шкалами є показники респондентів третього та четвертого курсів. Ймовірно такі дані пов'язані з особливостями навчального плану студентів-правників НУОА. Саме на ці два роки припадає найбільша кількість юридичних галузевих та міжгалузевих дисциплін, у рамках яких студенти розглядають або моделюють багато практичних ситуацій. Крім того, студенти 3-го та 4-го курсів є активними учасниками студентських професійних об'єднань (наприклад: ELSA – European Law Students' Association, АПУ – Асоціація правників України тощо) та різноманітних змагань з права (moot courts – Ph. Jessup Competition, Змагання ім. Корецького, Змагання з торгового права та ін.). Як вже зазначалося нами в попередніх публікаціях, професійне мислення формується в процесі практичної діяльності [2, с. 7–8].

Як видно з діаграми 3, на 5-му році навчання різко збільшується відсоток студентів, які демонструють низький рівень ПМД. Фактично, показники студентів першого та п'ятого курсів мало відрізняються. Однак це не свідчить про те, що передумови та причини формування таких показників в обох підгруп є ідентичними, хоча подекуди схожими.

Нерозвиненість ПМД у студентів першого курсу можна пояснити перш за все тим, що ця категорія опитуваних ще не досягла віку психологічної зрілості, а тому не володіє достатнім ресурсом знань та навичок, які формують здатність мислити практично. Власне, ця підгрупа була відібрана навмисне з метою перевірки критерію «дорослості». Як свідчать дані емпіричного дослідження, мислення студентів першого та другого років навчання значно відрізняються. Це, насамперед, пов'язане із різкою зміною обстановки (середовища «школа-університет») та порівняно тривалим (протягом одного року) адаптивним процесом; освоєнням базових юридичних дисциплін, серед яких «Теорія держави і права» (дає уявлення про основні інститути та галузі права, їх структуру в системі права); «Юридична деонтологія» (ознайомлює студента із морально-етичними засадами юридичної професії, її принципами, ставить питання дилемного характеру на стику власних інтересів та інтересів клієнта і суспільства в цілому) тощо. Попри відмінності навчальних планів в різних університетах, які здійснюють підготовку юристів, в цілому перший рік навчання спрямований на формування у свідомості

майбутнього юриста розуміння його практичної діяльності й особистісного ставлення до обраної професії.

Етап завершення професійного навчання характеризується появою нових, незвичних для студента об'єктів мислительної діяльності: загострення необхідності професійної самоідентифікації, пошук відповідної роботи, нерідко – створення сім'ї тощо. Відповідно, простежується різке зниження студентської громадської активності та участі в змаганнях. 5-ий рік навчання є перехідним, а отже, передбачає певний ступінь стресовості, емоційно-психологічного навантаження та розосередження уваги особи. Як і на першому році навчання, студентам 5-го курсу доводиться адаптуватися в умовах перемін, які, однак, носять швидше інтеріоризований характер, оскільки більшою мірою протікають у свідомості студента, а не в середовищі його перебування. Такий період психологічної нестабільності зумовлює певні «коливання» показників розвитку ПМД у цієї підгрупи респондентів.

Рівномірність розвитку ПМД серед клініцистів можна пояснити тим, що, з одного боку, за результатами відбору до ЮК априорі потрапляють переважно студенти, які вже на другому курсі володіють більш розвиненими професійно-важливими якостями юриста<sup>3</sup>; з іншого боку, ця категорія студентів має змогу формувати власний досвід не стільки на основі уявних змодельованих ситуацій, скільки в результаті роботи з «живим клієнтом», розв'язання справжніх юридичних ситуацій, здійснення реальних юридичних дій. Саме ця «реалістичність» сприяє більш довготривалому та стійкому закріпленню набутих знань саме в рамках професійного досвіду, що, своєю чергою, зумовлює хід думок та структуру мислення в цілому.

4. Кореляція між навчальною успішністю респондентів та їхнім рівнем ПМД

За результатами порівняння навчальної успішності студентів та рівня розвитку їхнього ПМ, *ніякої сталої закономірності*

<sup>3</sup> Процедура відбору до ЮК «Pro bono» НУОА передбачає етап проходження психологічних тестів на виявлення рівня комунікативних, презентаційних навичок особи; адаптаційної здатності; рівня емоційної стійкості та деяких інших професійно-важливих якостей юриста. Пріоритет проходження наступних етапів відбору надається кандидатам із вищими показниками за результатами тестувань.

між показником обох параметрів виявлено не було. Показники за шкалами ПМД розподілилися відносно пропорційно серед представників різних підгруп за критерієм навчальної успішності студентів. Причини відсутності такої залежності можуть бути досить різними: від неузгодженості контенту навчального матеріалу та змісту практичної діяльності до характеру та релевантності оцінювання знань студента.

На основі отриманих результатів можемо дійти таких **висновків**:

Залучення студентів-правників до практичної діяльності під час навчання сприяє більш планомірному та стабільному розвитку практичного мислення.

У період професійного навчання формування практичного мислення значною мірою залежить як від характеру діяльності та середовища перебування суб'єкта, так і від сталості й інтенсивності фокусування його зусиль у практичному професійному полі.

Рівень навчальної успішності майбутнього юриста істотно не впливає на розвиток здатності до практичного мислення.

У подальших дослідженнях ми зосередимо увагу на аналізі особливостей окремих аспектів практичного мислення майбутніх юристів та простежимо взаємозв'язок рівня розвитку ПМД і характеру особистісного сприйняття на рівні зовнішньої аперцепції.

### Література:

1. Акімова М. А. Психологическая диагностика / М. А. Акімова, В. Т. Козлова, Н. А. Ференс // Научно-методический и практический журнал. Специальный выпуск: Тест «Практическое мышление взрослых» – М. : Москва-Обнинск, Социальные науки, 2008. – № 2. – 133 с.
2. Професійне мислення юристів: теоретичні основи дослідження / М. Б. Цип'яшук // Часопис Національного університету «Острозька академія». Серія «Право». – 2011. – № 2 (4) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lj.oa.edu.ua/articles/2011/n2/11tmbtod.pdf>.

UDK: 37(091)(4/9)

**K. Laguna-Raszkievicz**

### JANUSZ KORCZAK – U KRESU DROGI

*У статті проаналізовано останні роки життя Януша Корчака (Генріха Голдшміта). В останні роки свого життя, він отримав лист з проханням залишитися поряд із дитиною та боротися за її честь та гідність. Разом з співавторами та утриманнями будинку сиріт, Корчак опинився у Варшавському гетто. В таких екстремальних обставинах, він не зупинявся і докладав зусиль для забезпечення гідних умов життя для своїх учнів. Ігноруючи свій власний стан здоров'я та обов'язки заради сирітського будинку, Корчак взяв на себе обов'язок працювати в найбільш занедбаному сиротинці по вулиці Джельна 39. Самотність людини, яка втрачала щодня свою силу – ось що було нерозлучним путівником Курчака по нещастю. Зусилля докладені з тим, щоб вберегти сиріт від транспортування виявилися марними. Трагічним фіналом гетто була смерть в газовій камері Треблінк. У рік 70-ої річниці з дня смерті Корчака, видатного просвітника та педагога, автор статті закликає від ознайомитися із історією педагога та девізом Януша Корчака та пропонує ввести його в педагогічну практику: піклуватися про дитину і це є причина; особливо, в умовах якщо ігноруються права дитини, які він так намагався відстояти за свого життя.*

**Ключові слова:** Варшавське гетто, відповідальність педагога, піклування про дитину.

*В статті проаналізовані останні роки життя Януша Корчака (Генріха Голдшміта). В останні роки своєї життя, він отримав лист з проханням залишитися поряд із дитиною та боротися за її честь та достоїнство. Разом з співавторами та утриманнями будинку сиріт, Корчак опинився у Варшавському гетто. В таких екстремальних обставинах, він не зупинявся і докладав зусиль для забезпечення гідних умов життя для своїх учнів. Ігноруючи своє власне здоров'я та обов'язки заради сирітського будинку, Корчак взяв на себе відповідальність за дітей, які опинилися в найбільш занедбаному сиротинці по вулиці Джельна 39. Самотність людини, яка втрачала щодня свою силу – ось що було нерозлучним путівником Курчака по нещастю. Зусилля, приложені з тим, щоб вберегти сиріт від транспортування виявилися марними. Трагічним фіналом*

гетто была смерть в газовой камере Трешлинки. В год семидесятой годовщины со дня смерти Корчака, выдающегося просветителя и педагога, автор статьи призывает ознакомиться с историей педагога и девизом Януша Корчака, с предложением ввести его в педагогическую практику: заботиться о ребенке и это есть причина; особенно, в условиях, если игнорируются права ребенка, которые он так пытался отстаивать при жизни.

**Ключевые слова:** Варшавское гетто, ответственность педагога, забота о ребенке.

*The article attempts to portray the last working years of Janusz Korczak (Henryk Goldszmit). By the end of his life, the Old Doctor received «an order from fate» – to stay with a child and fight the last battle for the human honour and dignity. Alongside the co-workers and dependants of Orphan's Home, Korczak found himself in the Warsaw ghetto. In these extreme conditions, he did not stop making efforts to provide decent conditions of life for his pupils. Disregarding his health condition and duties related to keeping the Orphan's Home, Korczak committed himself to work in the most neglected orphanage on 39 Dziełna Street. The loneliness of a man losing his strength with every week was Korczak's inseparable companion in misfortune. The efforts to keep the orphans from transportation proved to be futile. The tragic finale of the ghetto gehenna was death in a gas chamber in Treblinka camp. In the Korczak's year; with the 70th anniversary of death of this outstanding educator, the author wishes to encourage a reflection of the pedagogues with a question if and how the life motto of Janusz Korczak – to serve the child and it's cause – is put into pedagogical practice; if too little consideration is taken of the children's rights for which Korczak strived all his life.*

**Keywords:** Warsaw ghetto, educator's responsibility, serving the child.

*«Walczę bez nadziei zwycięstwa,  
bez widocznego skutku, ale walki  
tej przerwać nie mogę i nie chcę».  
[13, s. 396]*

W Europie lata trzydzieste ubiegłego wieku były naznaczone piętnem kryzysu gospodarczego. Był to również okres, w którym na nowo ożyły uprzedzenia i antysemityzm. Ideolodzy nazistowscy wskazując wrogów Niemiec, których należy się pozbyć, stworzyli kategorię aspołecznych. Byli nimi Cyganie, bezdomni, kryminaliści, nieuleczalnie chorzy, ludzie z problemami psychicznymi oraz oskarżeni o zboczenia seksualne [3, s. 41]. Polityka prześladowań, prowadzących w rezultacie do wyniszczenia, bazująca na funkcjonujących od wieków uprzedzeniach, miała dotyczyć także Żydów oraz Słowian

Wschodnich traktowanych przez Niemców jako «zacofanych, niewykształconych, niechlujnych, brutalnych i zdzieciniałych» [3, s. 38]. W Polsce po śmierci Marszałka Józefa Piłsudskiego w 1935 r. antysemityzm podniósł swą ohydłą głowę. Korczak ubolewał nad stopniowym wypieraniem polskich Żydów z życia społecznego, kulturalnego i gospodarczego. W liście do Edwina i Madzi Markuze pisał: «tyle tylko warte moje życie, że mogę jeszcze przynieść korzyść. Niestety, będąc w Polsce, nie wierzę, bym mógł przydać się na coś, a żyć wygodnie nie potrafię. Wstydę się, że mam co jeść, gdy wiem, że dzieci są głodne, i brzydzę się, gdy się uśmiechnę, gdy tyle udręczonych młodych twarzy... Wzywałem o szacunek dla dziecka, słusznie zadał ktoś pytanie: a kto dziś człowieka szanuje?» [15, s. 60-61].

1 września 1939 r. był kolejną tragiczną datą w historii Polski, wybuchem zbiorowej nienawiści i przemocy. Niemcy nazistowskie z pomocą sprzymierzeńców sowieckich pogrzyżyły nasz kraj w ciemnościach terroru. «Naród (polski – K. Ł-R.) po II wojnie światowej był już innym narodem i to w sensie społeczno-biologicznym, a nie tylko w sensie psychologicznym, związanym z doświadczeniem wojny» [17, s. 9]. Dwa sąsiadujące z Polską mocarstwa świadomie i celowo dokonały aktu wyniszczenia dużej części polskiej inteligencji, elity II Rzeczypospolitej. Do grona owych nieszczęśliwych należeli także Polacy pochodzenia żydowskiego, których sytuacja była tym tragiczniejsza, że plan ostatecznego «rozwiązania kwestii żydowskiej» (*Endlösung der Judenfrage*), któremu nadano kryptonim Akcja Reinhard [11, s. 199-201]<sup>1</sup>, nie pozostawiał żadnych wątpliwości co do ich losu. Przeprowadzeniu akcji miały służyć trzy utworzone

<sup>1</sup> O losie pozostających jeszcze przy życiu Żydów europejskich zdecydowano podczas konferencji w Wannsee, która odbyła się 20.01.1942 r. Grupa wybranych 15 wysokich funkcjonariuszy NSDAP pod przewodnictwem Adolfa Reichmanna opracowała szczegółowy plan biologicznego unicestwienia milionów mężczyzn, kobiet i dzieci «niearyjskiego pochodzenia». Jeszcze w grudniu 1941 roku na posiedzeniu reichsleiterów i gauleiterów NSDAP Joseph Goebbels odczytał oświadczenie Hitlera: «odnośnie kwestii żydowskiej Führer jest zdecydowany postawić sprawę jasno. Przepowiedział Żydom, że jeśli jeszcze raz wywołają wojnę światową, to doznają tym samym własnej zagłady. [...] Wojna światowa oto już jest i zagłada żydostwa musi stać się jej nieodłączną konsekwencją. Trzeba na tę sprawę spojrzeć bez żadnego sentymentalizmu. Nie jesteśmy tu po to, aby współczuć Żydom, lecz po to, aby współczuć narodowi niemieckiemu».

przez Nazistów obozy śmierci, zlokalizowane w Bełżcu, Sobiborze i Treblince [6, s. 24]. Zanim doszło do straszliwego końca w komorach gazowych, wielotysięczna rzesza kobiet, mężczyzn, dzieci i starców została zamknięta w gettach. Tam w strasznych warunkach nędzy, głodu i chorób odarci z reszek człowieczeństwa polscy Żydzi czekali na śmierć. Jedną z największych w Polsce dzielnic zamkniętych było getto warszawskie<sup>2</sup>. Do niego w listopadzie 1940 r. musiał się przenieść ze swoimi wychowankami z Domu Sierot [8, s. 317]<sup>3</sup> Janusz Korczak (Henryk Goldszmit). Z chwilą przekroczenia bramy getta rozpoczął się dla Doktora czas niespełna dwuletniej walki o życie powierzonych jego opiece żydowskich sierot.

Pierwsze dni za murem musiały być dla Korczaka, jak dla tysięcy sfłoczonych w getcie ludzi, próbą adaptacji do nowych jakże nieludzkich warunków. «Najpierw patrzę na wszystko i wszystkich oczyma przybysza z dalekich krajów, który zwiedza egzotyczne i ekscentryczne dlań ulice. Co się stało ze mną? Przecież znam tu każdą ulicę, niemal każdy dom, co drugiego człowieka. A mimo to nie poznaję ulic, nie poznaję ludzi [...] To te mury, to te symbole hańby i poniżenia ludzkiego – tak utrudniają mi drogę. Nie mogę ochłonać z niesamowitego niepokoju i strachu, jaki mnie nagle ogarnia. [...] Rozglądam się po ulicy. Niesamowity ruch, ścisk, jęki, płacze, kłótnie...» [19, s.35]. Obraz żebrzących na ulicach dzieci, o których szczęśliwe życie zabiegał Doktor, musiał działać na niego wyjątkowo przygnębiająco. Przecież wielokrotnie podkreślał, że czuł się odpowiedzialny «za każdą krzywdę im uczynioną» [15, s. 64]. A oto teraz po raz kolejny u schyłku swego życia, zmęczony i schorowany dostał «rozkaz losu» – trwać przy dziecku, do końca, do ostatniej godziny! Nie mógł zaopiekować się wszystkimi, było ich w 1942 r. w tej «nieszczęsnej, obłąkanej dzielnicy» [14, s. 392] około 22 tysięcy [22, s.108]. Marek Edelman pisał, że Korczak «gotów był na wszystko» i «myślał tylko o swoich dzieciach» [1, s. 40].

<sup>2</sup> Utworzenie dzielnicy żydowskiej w Warszawie na mocy zarządzenia szefa dystryktu warszawskiego Ludwika Fischera ogłoszono 12 października 1940 r.

<sup>3</sup> Dom Sierot Korczaka był jednym z około trzydziestu sierocińców i internatów funkcjonujących na terenie getta. Warto podkreślić, że Korczak był jednym z wielu często bezimiennych wychowawców z getta warszawskiego, którzy tak jak on poszli świadomie na śmierć razem ze swoimi wychowankami.

Janusz Korczak nigdy nie zabiegał o łatwe życie, wręcz przeciwnie. Już w dzieciństwie czuł bardziej i widział jakby więcej niż jego rówieśnicy. Marzenia małego Henryka wybiegały poza świat baśni do otaczającej go rzeczywistości. W wieku pięciu lat [14, s. 323]. zastanawiał się, co można zrobić, żeby nie było na świecie nędzy? I później, kiedy mając dyplom lekarza przemierzał dzielnice Warszawy, by przynosić ulgę w chorobie zwłaszcza tym najbiedniejszym. Kolejne lata to kierowanie Domem Sierot, okres tworzenia oryginalnego systemu wychowawczego, wydawanie kolejnych artykułów i książek będących wołaniem człowieka o respektowanie praw dziecka. Kilkadziesiąt lat później chodził ulicami «swojej» ukochanej Warszawy, ale jakże innej, bo podzielonej murem getta. Ciężkiej pracy Korczaka towarzyszyły plany stworzenia «wielkiej syntezy dziecka». Nie zdążył.

Pomimo tragizmu sytuacji, w jakiej się znalazł, Korczak pozostał buntownikiem. Należał przecież do «pokolenia niepokornych». Nigdy nie założył opaski z gwiazdą Dawida, będącej symbolem hańby i poniżenia narodu żydowskiego. Nie zdjął także polskiego munduru [19, s. 352], który był dla Doktora symbolem «zdradzonego żołnierza». Korczak pozostał niezłomny. Jego postawa skutkowała tym, że trafiał kilkakrotnie do więzienia. Za każdym razem jego byli wychowankowie płacili Niemcom okup za jego uwolnienie.

Dom Sierot mieszczący się w getcie, początkowo przy Chłodnej 33<sup>4</sup>, starał się funkcjonować według zasad wypracowanych przed wojną. Korczak celowo nie chciał zmieniać regulaminu i rozkładu dnia. Brak zgody na zmiany były formą oporu wobec tego, co działo się w getcie. Jak dawniej prowadzono warsztaty z dziećmi, zajęcia w klasach, organizowano odczyty [19, s. 353] i koncerty. Podczas izolacji Doktor nie zaprzestał także cotygodniowego mierzenia i wagi swoich wychowanków, wygłaszał pogadanki, pisał do domowej gazetki. Duchowe potrzeby dzieci, tak istotne w procesie wychowania, spełniały organizowane w Domu uroczystości religijne. Świadectwem tamtego nikczemnego czasu był pisany przez Korczaka «Pamiętnik». Mimo usilnych starań sytuacja placówki stopniowo pogarszała się: «Dom Sierot jest teraz domem starców. [...] Dzieci snują się. Tylko naskórek normalny. A pod nim czai się zmęczenie,

<sup>4</sup> Ostatnią siedzibą Domu Sierot był przechodni dom przy ulicy Sienna 16/Śliska 9.

zniechęcenie, gniew, bunt, nieufność, żal, tęsknota» [14, s. 384]. Kiedy liczba wychowanków wzrosła do dwustu [8, s. 316], najbardziej pilną potrzebą stała się walka z głodem i chorobami. Każdy dzień pobytu w getcie był walką o przetrwanie «twierdzy dziecięcej» [9, s. 279]. Korczak w liście do siostry pisał: «wizyt nie składam. Chodzę żebrac o pieniądze, produkty, wiadomość, radę, wskazówkę [...] są one ciężką, poniżającą pracą. A trzeba błaznować, bo ludzie nie lubią ponurych twarzy» [14, s. 373]. Codzienne starania Doktora często nie przynosiły oczekiwanych efektów: «wróciłem zdruzgotany z «obchodu». Siedem wizyt, rozmów, schodów, pytań. Wynik: pięćdziesiąt zł i deklaracja na składkę pięć zł miesięcznie. Można utrzymać dwieście dzieci» [14, s. 352]. Codziennością Doktora było także pisanie listów, w których oskarżał o nieuczciwość i żądał od urzędów, instytucji i osób prywatnych wsparcia dla swoich sierot. Chcąc utrzymać swoją gromadę chodził także po prośbie do lokali, będących ulubionymi miejscami żydowskich kolaborantów, z Abrahamem Gancwajchem [22, s. 101-103]<sup>5</sup> na czele. W filmie Andrzeja Wajdy «Korczak» w jednej ze scen były wychowanek ostro skrytykował Doktora za to, że bywał w tychże miejscach. Z ust tytułowego bohatera padła jakże wymowna odpowiedź: «potrzebuję pieniędzy dla Domu Sierot [...] i pójdę do samego diabła, jeżeli w ten sposób uratuję moje dzieci».

Kresowi życiowej drogi Korczaka towarzyszyła samotność i bezsilność starego, chorego, słabnącego z tygodnia na tydzień człowieka, który stopniowo tracił nadzieję na ratunek. «Indolencja. Nędza uczuć – to pełne bezgranicznej rezygnacji żydowskie: «więc co jest? I co dalej?» [14, s. 257]. Bo przecież każdy dzień w getcie dawał «tyle wrogich i ponurych wrażeń i doznań» [14, s. 399]. Ciągłe ponawiana druzgocąca refleksja: «sponiewierana wiara, rodzina, macierzyństwo» [14, s. 399] i brak siły do opisywania ludzkiego bólu, tak wszechobecnego w getcie, bo «kto opisuje cudzy ból, jakby okradał, żerował na nieszczęściu, jakby mu było mało tego, co jest» [14, s. 346].

Największym sierocińcem/«rzeźnią dzieci», w getcie był Główny Dom Schronienia mieszczący się w budynku Zakładu im. Św. Stanisława Kostki przy Dzielnej 39 [8, s. 316]. Sytuacja Domu była tym tragiczniejsza, że «opiekunowie» sierot okazali się wyjątkowo

<sup>5</sup> Żydowski kolaborant. W getcie nazywano go ironicznie «mecenaszem żydowskiej literatury i sztuki». Jednym z lokali, które mógł odwiedzać Korczak, była «Sztuka» – ulubiony lokal współpracowników gestapo.

nieuczciwi wobec swoich podopiecznych. Zapewne ten fakt skłonił Korczaka, że w lutym 1942 r. starał się tam o posadę wychowawcy. Biorąc pod uwagę jego stan zdrowia i obowiązek utrzymania stale powiększającej się liczby «własnych» dzieci, była to decyzja nie tyle zaskakująca, ile heroiczna.

Gehenna dzielnicy żydowskiej [4, s. 93-103]<sup>6</sup> związana była także z sytuacjami zadawania szybkiej śmierci skracającej cierpienia tych, których sytuacja była beznadziejna. Podjęciu decyzji towarzyszyły często dylematy etyczne: «Kiedy w ciężkich godzinach ważyłem projekt uśmiercania (usypiania) skazanych na zagładę niemowląt i starców żydowskiego getta, rozumiałem to jako morderstwo w stosunku do chorych i słabych, jako skrytobójstwo odnośnie do nieświadomych» (14, s.381, 16, s.202]. W poczuciu beznadziei i niepewności co przyniosą kolejne dni, Korczak sam także nosił w kieszeni pastylki morfiny [14, s.343].

Warto podkreślić, że postawa Doktora w tamtym nieludzkim czasie była nie tylko walką o życie, ale o honor i godność człowieka. Na te same wartości Korczak chciał uwrażliwić swoich wychowanków. W jednym ze świadectw opisującym rzeczywistość getta czytamy: «Ostatnio daje się zauważyć straszny zanik uczucia litości. Ludzie przechodzą ulicami, widzą dzieci wychudłe jak szkielety, bose i nagie, które wyciągają swe sine, zmarznięte nóżki i nikt się tym nie wzrusza. Ludzie zmienili się w głazy [...]» [20, s. 30]. W obliczu obojętności wobec bólu, głodu i śmierci współtowarzyszy niedoli zdarzały się także sytuacje, przywracające nadzieję. Jedną z nich opisała Janina Bauman. Sprawa dotyczyła dzieci z sierocińca Korczaka, które widząc dziewczynkę [2, s. 60]<sup>7</sup> potraconą przez niemiecką ciężarówkę, razem ze swoimi wychowawcami zanieśli ją do szpitala na Lesznie, ratując jej życie. Zdarzenie miało miejsce w maju 1941 r. Rok później, w czerwcu, przy grobie dr Izaaka Eliasberga, założyciela Domu Sierot i bliskiego przyjaciela Korczaka, dzieci odnowiły ślubowanie, że warto żyć «w miłości dla ludzi, dla sprawiedliwości, prawdy i pracy» [5, s. 466]. Wtedy także został poświęcony sztandar Domu Sierot z wyszytą na nim czterolistną koniczyną.

<sup>6</sup> O eutanazji dzieci pisze dr Adina Blady-Szwajger. «Dobra śmierć» w postaci podanej przez lekarkę morfiny miała je uchronić przed cierpieniami, na które były skazane, w komorze gazowej Treblinki.

<sup>7</sup> Ową dziewczynką była Zofia – siostra Janiny Lewinson, żony Zygmunta Baumana.



22 lipca 1942 r. Adam Czerniaków – ówczesny prezes Gminy Żydowskiej – popełnił samobójstwo. Powodem tej śmierci było zażądanie przez Niemców podpisania zgody na deportację 10 000 Żydów dziennie, na którą Czerniaków nie zgodził się [13, s. 146]. Jakże dramatycznie brzmią słowa z jego pożegnalnego listu: «Żądają ode mnie bym własnymi rękami zabijał dzieci mego narodu. Nie pozostaje mi nic innego, jak umrzeć» [10, s. 306]. Wraz z tą śmiercią Korczak stracił nadzieję na uratowanie. Niebawem Doktor musiał zmierzyć się z wyzwaniem PRZYGOTOWANIA swoich wychowanków DO GODNEJ I ŚWIADOMEJ ŚMIERCI. 18 lipca 1942 r. wystawiono w Domu Sierot «Pocztę» Rabindranatha Tagore. Po przedstawieniu Doktor zapytany, dlaczego wybrał właśnie ten utwór, «odpowiedział, że chciałby, aby jego dzieci nauczyły się przyjąć pogodnie anioła śmierci» [18, s. 245]. Zbliżał się czas Akcji, czas ostateczny, kres życia. Zapiski w Pamiętniku Korczaka kończą się na dacie 4 sierpnia. Dwa dni później Niemcy wyprowadzają z getta sierocińce: «Widzieliśmy, jak szedł Korczak. I było w tym coś bardzo dużego. Oni po prostu szli z dziećmi. [...] Dzieci nie były opuszczone, nie były przerażone, zagubione [...] to ważne. Korczak wypełnił swój obowiązek do końca, do samego końca» [12, s. 194-195). Dojmującym uczuciem musiała być dla Doktora bezradność wobec tego, co miało niebawem nastąpić – śmierci w komorze gazowej. I jeszcze te straszliwe obrazy z Umschlagplatzu, niczym z obrazów Goi, pozbawiające złudzeń o przesiedleniu na Wschód, i pytanie, czy dzieci są przygotowane? Jak zniosą ten straszliwy koniec? Co może dla nich jeszcze zrobić? Jak powinien się zachować? Wreszcie, na koniec nie dające spokoju: DLACZEGO?

\*\*\*

Mija siedemdziesiąt dwa lata od tragicznej śmierci Janusza Korczaka. Rok 2012 został ogłoszony w Polsce Rokiem Korczakowskim. Liczne szacowne grona organizowały konferencje, wystawy, spotkania, odczyty. Wielbiciele Starego Doktora dzielili się doświadczeniami własnymi, snuli refleksje, zastanawiali się, na ile jego spuścizna może służyć współczesnej rzeczywistości wychowawczej. Pamięć o Doktorze przetrwała komunistyczny ponad półwieczny zamęt i odrodziła się, bo byli ludzie, którzy starali się ją pielęgnować. Więcej, pamięć ta zatacza kręgi daleko wykraczające poza granice naszego kraju. Co

jednak pozostało w nas oprócz pamięci i mniej lub bardziej udanych prób wprowadzania w codzienność szkoły wychowania Starego Doktora? Czy chcemy i potrafimy ze zrozumieniem, cierpliwością i uwagą poznawać «rzeczywistość, której na imię Dziecko»? [7, s. 86].

Pedagogiczne *credo* Korczaka jednoznacznie mówi: nie można przechodzić obojętnie obok drugiego człowieka, zwłaszcza tego słabego i potrzebującego, człowieczeństwo zobowiązuje! Dlatego zawsze pozostanie aktualna «idea służby dziecku i jego sprawie» [15, s. 63]. I nie tylko od święta, ale w zwyczajnej [21, s. 114] i mozolnej rzeczywistości dnia codziennego wzrostu Wszak tego uczy nas Janusz Korczak: «zostawiam świat w zamęcie; nie dość, że nie mogłem obronić dziecka, to nie znalazłem nawet chętnego ucha dla sprawy drogi, którą – może się łudzę – znalazłem. Oprzeć dziecięcą organizację na wzajemnej sympatii i sprawiedliwości, odsunąć dzieci na zawsze od zła spraw dorosłych; dać lata niezależności, spokoju i pogody – na dorastanie i dojrzewanie; nie przymuszać, nie obarczać, nie pozostawiać samopas, nie krzywdzić» [15, s. 69]. Niestety słowa Starego Doktora są nadal aktualne i dużo jeszcze pracy przed nami. On wtedy u kresu drogi, my, pomimo upływu lat, wydaje się, że wciąż jeszcze na jej początku

#### Bibliografia:

1. Assuntino R. Strażnik / R. Assuntino, W. Goldkorn // Marek Edelman opowiada. – Kraków: Wydawnictwo Znak. – 2006. – S. 40.
2. Bauman J. Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta / J. Bauman. – Wydawnictwo Zyski i S-ka, 2011. – S. 60.
3. Bergen D. L. Wojna i ludobójstwo. Krótka historia Holocaustu / D. L. Bergen. – Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2011. – S. 41.
4. Błady-Szwajger A. I więcej nic nie pamiętam / A. Błady-Szwajger. – Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki, 2010. – S. 93–103.
5. Bronikowska M. Kalendarium życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka / M. Bronikowska, M. Falkowska // w: Janusz Korczak, Pisma wybrane. – Warszawa: Nasza Księgarnia. – 1986. – tom IV. – S. 466.
6. Chiżyński M. «Bełzec» – świadectwo zagłady / M. Chiżyński. – 2012. – S. 24.
7. Dauzennroth E. Janusz Korczak. – życie dla dzieci / E. Dauzennroth. – Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004. – S. 86.
8. Engelking B. Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście / B. Engelking, J. Leociak. – Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN. – 2001. – S. 316, 317.

9. Falkowska M. Myśl pedagogiczna Janusz Korczaka. Nowe źródła / M. Falkowska. – Warszawa: Nasza Księgarnia. – 1983. – S. 279.
10. Fuks M. Adama Czerniakowa dziennik getta warszawskiego / M. Fuks. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. – 1983. – 6.IX.1939-23.VII.1942. – S. 306.
11. Fuks M. Z dziejów Wielkiej Katastrofy Narodu Żydowskiego / M. Fuks. – Poznań: Wydawnictwo Sorus. – 1999. – S. 199–201.
12. Grupińska A. Ciągłe po kole. Rozmowy z żołnierzami getta warszawskiego / A. Grupińska. – Warszawa: Wydawnictwo Książkowe Twój Styl. – 2000. – S. 194–195.
13. Gurycka A. Korczakowskie inspiracje / A. Grupińska. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. – 2002. – S. 146.
14. Korczak J. Pamiętnik, w: Pisma wybrane IV / J. Korczak. – Warszawa: Nasza Księgarnia. – 1986. – S. 257, 323, 343, 346, 352, 373, 381, 384, 392, 396, 399.
15. Korczak J. Listy i rozmyślenia palestyńskie / J. Korczak. – Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny. – 1999. – S. 60-61, 63, 64, 69.
16. Korczak J. Pamiętnik i inne pisma z getta / J. Korczak. – Warszawa: Wydawnictwo WAB. – 2012. – S. 202.
17. Legutko R. Esej o duszy polskiej / R. Legutko. – Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej. – 2008. – S. 9.
18. Mortkowicz-Olczakowa H. Janusz Korczak / H. Mortkowicz-Olczakowa. – Warszawa: Czytelnik. – 1957. – S. 16.
19. Olczak-Ronikier J. Korczak. Próba biografii / J. Olczak-Ronikier. – Warszawa: Wydawnictwo WAB. – 2011. – S. 352–353.
20. Ringelblum E. Dzień po dniu Zagłady / E. Ringelblum. – Karta. – 2003. – nr 39. – S. 30, 35.
21. Smolińska –Theiss B. Korczakowskie narracje pedagogiczne / B. Smolińska –Theiss. – Kraków: Wydawnictwo Impuls. – 2013. – S. 114.
22. Tuszyńska A. Oskarżona Wiera Gran / A. Tuszyńska. – Kraków: Wydawnictwo Literackie. – 2010. – S. 101–103, 108.

### НАШІ АВТОРИ:

**Пасічник Ігор Демидович**, доктор психологічних наук, професор, академік Академії наук Вищої школи України, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Каламаж Руслана Володимирівна**, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології, проректор з навчально-виховної роботи Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Августюк Марія Миколаївна**, аспірант, науковий асистент Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Бабак Костянтин Валерійович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Балашов Едуард Михайлович**, кандидат психологічних наук, керівник відділу міжнародного співробітництва Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Волошина Вікторія Олександрівна**, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін, науковий співробітник Науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія».

**Гільман Анна Юрївна**, аспірант, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Демянюк Олена Богданівна**, старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Дяків Іван Васильович**, викладач кафедри психології Прикарпатського інституту ім М. Грушевського МАУП, м. Львів.

**Івашкевич Едуард Зенонович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Корчакова Наталія Вікторівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Костюченко Олексій Миколайович**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри журналістики Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Кулаков Руслан Станіславович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Магдисюк Людмила Іванівна**, аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк.

**Мул Сергій Анатолійович**, кандидат психологічних наук, викладач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, м. Київ.

**Павелків Віталій Романович**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

**Цип'ящук Марія Богданівна**, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

**Łaguna-Raszkievicz Kamilla**, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna Białymstoku, Polska.

## ЗМІСТ

<b>І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк</b> МЕТАКОГНІТИВНИЙ МОНІТОРИНГ ЯК РЕГУЛЯТИВНИЙ АСПЕКТ МЕТАПІЗНАННЯ .....	3
<b>К. В. Бабак</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ .....	17
<b>Е. М. Балашов</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ЕМПАТІЇ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСОБУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ .....	28
<b>А. Ю. Гільман</b> РОЛЬ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА .....	40
<b>О. Б. Демянюк</b> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОБРАЗУ СВІТУ ТА ЙОГО ВАРІАТИВНОСТІ .....	48
<b>І. В. Дяків</b> ЗАЛЕЖНІСТЬ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ПРАВOPOPУШНИКА ВІД СФОРМОВАНОГО «ОБРАЗУ Я» ТА САМООЦІНКИ .....	61
<b>Е. З. Івашкевич</b> АМПЛІФІКАЦІЯ СТРУКТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГА .....	71
<b>Н. В. Корчакова</b> ПРОСОЦІАЛЬНІСТЬ ЯК ОСОБИСТІСНА СКЛАДОВА МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ .....	84
<b>О. М. Костюченко</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ ФАХІВЦІВ МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ АКМЕ-ПЕРІОДУ .....	95
<b>Р. С. Кулаков</b> ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ, РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ .....	105
<b>Л. І. Магдисюк</b> КОГНІТИВНІ ПРОЯВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ОСІБ ПІЗНЬОЇ ЗРЛОСТІ ДО ВИХОДУ НА ПЕНСІЮ .....	118
<b>С. А. Мул</b> МОТИВАЦІЯ, ЯК ПЕРЕДУМОВА ПСИХОЛОГІЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИКОРДОННИКА .....	127

**В. Р. Павелків**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАТУС МОЛОДІЖНИХ  
СУБКУЛЬТУР ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ФОРМУВАННЯ  
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ .....139

**В. О. Волошина**

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МЕТАПАМ'ЯТТЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ .....150

**М. Б. Цип'яшук**

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРАКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ  
ЮРИСТІВ ЗА КРИТЕРІЄМ ЇХ ЗАЛУЧЕННЯ ДО ПРАКТИЧНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ .....160

**К. Łaguna-Raszkiewicz**

JANUSZ KORCZAK – U KRESU DROGI .....169

**НАШІ АВТОРИ** .....179

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Серія «Психологія і педагогіка»**

**Збірник наукових праць**

**Випуск 28**

*Тематичний випуск:  
«Актуальні проблеми когнітивної психології»*

**Головний редактор** *Пасічник І. Д.*

**Відповідальний за випуск** *Шугай М. А.*

**Упорядник** *Волошина В. О.*

**Технічний редактор** *Свинарчук Р. В.*

**Комп'ютерна верстка** *Крушинської Н. О.*

**Художнє оформлення обкладинки** *Олексійчук К. О.*

**Коректор** *Федорчук С. А.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,  
власних імен, географічних назв та інших відомостей  
відповідають автори.*

Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 10,69. Наклад 100 пр. Зам. № 4–15  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві  
Національного університету «Острозька академія»,  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.  
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.