

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



ISSN 2415–7384

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 3

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2016

УДК 001.8 + 159.9 + 37

ББК 74 + 88

Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 5 від 17 травня 2016 року.*

Друкується згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015

Редколегія випуску:

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

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

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

Каламаж Р. В., доктор психологічних наук, професор;

Юрченко В. М., доктор психологічних наук, професор;

Засксіна Л. В., доктор психологічних наук, професор;

Максименко С. Д., доктор психологічних наук, професор;

Москалець В. П., доктор психологічних наук, професор;

Савчин М. В., доктор психологічних наук, професор;

Жуковський В. М., доктор педагогічних наук, професор;

Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор;

Ширяєва Т. М., кандидат психологічних наук, доцент.

Рецензенти:

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

Томчук М. І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної
психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної
освіти педагогічних працівників.

Н 34

Наукові записки. Національного університету «Острозька академія»
Серія «Психологія» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засксіна
та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька акаде-
мія», 2016. – Вип. 3. – 238 с.

ISSN 2415-7384

ISBN 966-7631-15-X

У збірнику висвітлено актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних
сферах теорії і практики психологічної науки. Зміст збірника торкається ба-
гатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студен-
там та всім, хто зацікавлений у розвитку психологічної науки.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in
different spheres of theory and practice of psychology are illuminated. The con-
tents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students
and other people, who are interested in educational problems.

УДК 001.8 + 159.9 + 37

ББК 74 + 88

ISSN 2415-7384

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2016

© Кафедра психології та педагогіки НаУ ОА, 2016

УДК 159.9:37

М. М. Августюк

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано характеристику та зміст тренінгової програми з оптимізації процесу метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ. Окреслені завдання кожної стадії розробленого тренінгу. Крім того, подано опис результатів її апробації.

Ключові слова: ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, тренінг.

В статье обоснована характеристика и содержание тренинговой программы, направленной на оптимизацию процесса метакогнитивного мониторинга учебной деятельности студентов ВУЗов. Описаны задания каждой стадии тренинга. Кроме того, подано описание результатов ее апробации.

Ключевые слова: иллюзия знания, метакогнитивный мониторинг, учебная деятельность, тренинг.

The article provides the characteristics and content of the training program aiming to optimize the metacognitive monitoring process of educational activities of university students. Objectives of each stage of the developed training are established. The description of the results of testing is also presented.

Keywords: illusion of knowing, metacognitive monitoring, educational activities, training.

Постановка проблеми. Актуальність досліджень метапізнання загалом та процесів метакогнітивного моніторингу обумовлена схильністю багатьох людей до викривленого уявлення про те, що вони знають та не знають насправді, а також наскільки вони є компетентними у вирішенні завдань навчального характеру. Як правило, людям притаманна властивість до завищених оцінок влас-

них пізнавальних можливостей, ніж це є насправді. Це явище, яке Дж. Меткалф назвала «когнітивним оптимізмом», нерідко є причиною неефективності метакогнітивного моніторингу, оскільки здатне породжувати ілюзію знання як надмірно завищену впевненість у знанні за його відсутності.

Запропонована тренінгова програма спрямована на оволодіння студентами системою уявлень про формування навичок ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Це дозволить студентам гнучко підходити до постановки навчальних цілей, здійснювати контроль процесу розумової діяльності, застосовувати когнітивні стратегії, самостійне планування, оцінку та моніторинг власної пізнавальної діяльності, що є необхідною умовою розуміння власних когнітивних процесів. Крім того, врахування основних концептів цієї програми дасть змогу розробити підходи до оптимізації навчальної діяльності студентів ВНЗ засобами метакогнітивного моніторингу, а також окреслити способи своєчасного виявлення та подолання наслідків негативного впливу ілюзії знання на ефективність метакогнітивного моніторингу студентами ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі, незважаючи на наявність великої кількості теоретичних концепцій, немає єдиної класифікації чинників, що впливають на метакогнітивний моніторинг. Окремі аспекти об'єктивності метакогнітивного моніторингу розглянуто в дослідженнях таких науковців, як А. Гленберг, В. Епстайн, А. Вілкінсон, М. Бредлі, Р. Макі, С. Беррі, Т. Нелсон, Л. Наренс, М. Паркінсон, Б. Пулфорд, П. Колерс, С. Палеф, Г. Шро, Т. Де-Бейкер Родель, А. Коріат, Дж. Меткалф, С. Ліхтенштейн, Б. Фішхофф, Л. Філіпс, Дж. Нітфелд, Л. Као, Дж. Осборн, Дж. Салдер-Сміт, К. Кейсі, Р. Уотсон, Л.-М. Лін, К. Забрукі, Д. Мур, Є. Савін, А. Фомін, Т. Хомуленко, Т. Доцевич, А. Карпов, І. Скитяєва, Т. Дубовицька, та багатьох інших. Загалом, до проблематики метапізнання в широкому розумінні можна віднести дослідження щодо різних аспектів 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; положення теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна; дослідження С. Максименка,

І. Пасічника ті їхніх учнів. Наявні в науковій літературі дані свідчать про тісний зв'язок процесів метакогнітивного моніторингу з особистісними чинниками, що характеризують людину як суб'єкта пізнання.

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 та студентів із точністю метакогнітивного моніторингу. Також аналіз наукових здобутків показує наявність кардинально протилежних теоретичних підходів щодо пріоритетності таких регулятивних аспектів метапізнання, як метакогнітивний моніторинг та метакогнітивний контроль відповідно до успішності здійснюваної діяльності чи вирішення конкретної задачі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури тренінгової програми з оптимізації процесу метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності та описі результатів її апробації.

Виклад основного матеріалу. Є. Савін та А. Фомін [2] пропонують розглядати метакогнітивні процеси в навчальній діяльності з огляду на теоретичний та емпіричний аналіз питань, покликаних відображати роль метакогнітивної активності в навчанні. Це, зокрема, питання про те, наскільки добре студенти уявляють можливості та обмеження власного пізнання у процесі вирішення навчальних завдань, наскільки ефективними є стратегії регуляції навчальної пізнавальної активності, які вони використовують. Не менш важливу роль відіграє метакогнітивна самостійність педагога та його здатність передавати адекватні метакогнітивні знання та стратегії тим, хто навчається. Доповнюють перелік намагання розробити спеціальні навчальні процедури, метою яких є збільшення якості метакогнітивної активності учасників навчальної діяльності.

Зв'язок між рівнем володіння знанням та метакогнітивним моніторингом, представленим у вигляді суджень впевненості у правильності виконання, носить нелінійний характер. Це пояснюється тим, що низький і середній рівні засвоєння знань під час здійснення суджень залежать не лише від загальної суб'єктивної оцінки успішності, а також від досвіду попереднього навчання. Тобто в разі недостатнього володіння предметним знанням ілюзія знання

як надмірна впевненість у судженнях притаманна насамперед тим студентам, які вважають себе успішними в навчанні, що підтверджують отримані високі оцінки. Лише за наявності досить високого рівня засвоєння матеріалу метакогнітивний моніторинг опирається на його безпосередню актуалізацію [2; 6; 5].

Важливу роль у процесі формування ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності відіграють особистісні характеристики, адже метакогнітивні процеси в навчанні необхідно розглядати в контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та крізь призму співвіднесення з його особистісними характеристиками [1].

Вагому роль, особливо у сфері педагогічної психології, відіграє проблема впливу на метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності зовнішніх факторів, таких як характеристика завдань (тип тесту, вид, обсяг та стиль інформації). Так, Є. Савін та А. Фомін [2] виявили залежність між кількістю правильних відповідей у тесті та впевненістю у їх виконанні. Отримані результати свідчать про те, що тип тестового завдання є вагомим фактором впливу на точність метакогнітивного моніторингу, адже систематичне використання тестів лише одного типу може сприяти розвитку у студентів неадекватного метакогнітивного моніторингу. Крім того, зовнішні фактори опосередковуються внутрішніми характеристиками самого суб'єкта (наприклад, особистісною впевненістю).

Отримані під час експерименту дані свідчать про те, що на виникнення ілюзії знання найбільше впливають такі чинники, як тип тесту (зокрема, надмірну впевненість у своїх знаннях зумовлює робота із запитаннями, що передбачають вибір із множини варіантів та запитаннями з відповідями «так» / «ні» / «не знаю»); вид інформації (студенти більш варіативно оцінюють власні знання під час роботи з текстами, при цьому ілюзію знання викликає запам'ятовування тверджень та тексту); обсяг інформації (ілюзія знання більшою мірою виникає під час відтворення малих за обсягом текстів); стиль текстів (найбільш впевнені у своїх знаннях досліджували під час роботи з текстами художнього стилю). Крім того, отримано дані, що ілюзія знання більш характерна для проспективних суджень. Не впливають на ілюзію знання інтелект, самоефективність, однак, ілюзія знання визначається навчальною мотивацією, частково метакогнітивною обізнаністю, метакогні-

тивним знанням та активністю, рефлексивністю. Встановлено, що більш успішними є суб'єкти, то вони є менш впевненими у знанні, і навпаки. Статистично значимих відмінностей ілюзії знання від статі виявлено не було, натомість було встановлено, що всі ілюзії залежать від віку (менші є більше надмірно впевненими, на відміну від старших) тощо [3; 4].

Оскільки завдання оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності полягає в розвитку здатності адекватно оцінювати власну здатність до оцінення ступеня засвоєння інформації, то, враховуючи результати проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження, було визначено такі напрями формувального впливу: 1) формування знання про завдання; 2) формування особистісних характеристик; 3) формування знання про галузь знань; 4) формування процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Відповідно, нами була розроблена тренінгова програма, яка включала блоки, що відповідали цим напрямам.

Мета тренінгової програми спрямована на з'ясування студентами особливостей знань про функціонування процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності; усвідомлення характерних особливостей процесів опрацювання, оцінювання та відтворення інформації; рефлексію здійснення метакогнітивних суджень про вивчене; формування знань про специфіку виконуваних завдань; з'ясування залежності неточного метакогнітивного моніторингу від особистісних характеристик; формування метапроцесів, осмислення та аналізу завдань; окреслення способів своєчасного виявлення та подолання наслідків негативного впливу ілюзії знання на ефективність метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності тощо. Крім того, під час розробки засад формувального впливу, спрямованого на оптимізацію метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, було враховано безліч теоретичних позицій, спрямованих на рефлексію та усвідомлення знань про процеси метакогнітивного моніторингу, а також тренування аналітичних мисленнєвих процесів із доведенням їх до автоматизації на рівні метакогнітивного моніторингу.

Розроблена тренінгова програма складалася з п'яти блоків: 1) допоміжний блок; 2) формування знання про завдання; 3) формування особистісних характеристик; 4) формування знання про галузь знань; 5) формування процесів метакогнітивного моніто-

рингу навчальної діяльності. Далі наведена коротка характеристика розробленої програми за блоками.

Перший блок – допоміжний. Цей блок спрямований на створення комфортних умов проведення тренінгу, збереження ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створення умов релаксації тощо. Засобами тренінгу слугують такі вправи: «Вступ» (готовність студентів до саморозкриття та підготовка до тренінгової роботи налаштування на роботу відповідно до завдань програми), «Правила роботи групи» (створення комфортних умов роботи у групі), «Знайомство».

Вправа «Вітання. Візитівка» (презентація учасників тренінгу та створення атмосфери групової взаємодії, зняття напруження у групі), «Знайомство», вправа «Цікаво розмовляємо» (отримання додаткової інформації про своїх одногрупників), «Мої очікування» (висловлення студентами думок щодо особистісних цілей та формування запитів учасників тренінгу), «Друїди» (розвиток навичок самопрезентації; групове згуртування; рефлексія), «Долоні» (визначення емоційного стану учасників тренінгу, готовності до активної роботи), «Тепло» (переключення уваги та створення умов для подальшої зосередженої роботи у групі), «Шикуймося за зростом» (надання можливості учасникам розім'яти м'язи та відпочити), «Уяви, що вийде» (сприяє переключенню уваги та відпочинку від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвитку просторової уяви), «Що чути?» (сприяє переключенню уваги та відпочинку від різних видів діяльності під час тренінгового заняття, розвитку фантазії), «Оплески» (надання можливості розім'яти м'язи, відпочити); «Дихання» (створення умов релаксації та переключення від інших видів діяльності), групова дискусія «Кольорові кульки» (зворотний зв'язок щодо ефективності тренінгу з різних позицій оцінювання (негативного, позитивного тощо), «Загальна рефлексія» (підбиття підсумків тренінгової програми).

Другий блок присвячений формуванню знання про завдання. Метою є формування у студентів понятійних уявлень про особливості виконання завдання, усвідомлення труднощів під час його виконання, усвідомлення різних способів до вирішення одного й того ж завдання, оцінювання завдання, усвідомлення ступеня складності, формування різних метакогнітивних стратегій для успішного виконання завдань тощо. Тренінг складається з таких

вправ: «Склади з літер слово» (встановлення ступеня усвідомлення особливостей запам'ятовування інформації та подальшого її відтворення за конкретною ознакою), «Літери» (визначення ролі однотиповості та монотонності виконання завдання у продуктивності його вирішення), «Складання речень» (розвиток здібності швидко встановлювати логічні зв'язки між звичайними предметами, встановлення ступеня усвідомлення особливостей засвоєння інформації), «Виділи зайве слово» (розвиток здібності до порівняння, формування установки на альтернативність рішення), «Знайди зайве» (розвиток вміння виділяти предмети за однією характерною ознакою), «Сірники» (уявлення про рівень складності під час вирішення легкого завдання), «Закресли літери» (формування стійкості уваги), «Про що мова?» (розвиток логічного мислення), «Числа» (усвідомлення виконання завдання різними способами; рефлексія процесу пошуку правильного рішення завдання), «Намалюй фігуру» (рефлексія компонентів завдання, що полегшують його вирішення), «Телеграма» (розвиток сприймання), «Ребуси» (усвідомлення завдання із різними видами інформації та пошук шляхів роботи з нею; усвідомлення ступеня складності), «Головоломки» (усвідомлення різних шляхів диференціації інформації та особливостей роботи із пошуку логічного взаємозв'язку в завданні для його реалізації).

Метою *третього блоку* – «*Формування особистісних характеристик*» було формування особистісних характеристик студентів, таких як впевненість, навчальна мотивація, метакогнітивна обізнаність, метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, рефлексивність тощо. Для ефективності тренінгу були використані такі вправи: «Карусель» (надання можливості для позитивного саморозкриття, пошук і усвідомлення своїх сильних якостей), «Досвід впевненої поведінки» (усвідомлення різних шляхів досягнення впевненості під час вирішення проблемних завдань), «Невпевненість» (рефлексія установки до запам'ятовування та її ролі у продуктивності процесів пам'яті), «На якій я сходинці?» (визначення рівня самооцінки), «Комісійний магазин» (формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики), групова дискусія «Вивчення англійської мови для мене – це...» (усвідомлення направленості навчальної мотивації), «Синоніми» (розвиток метакогнітивної обізнаності; усвідомлення особливостей мислення та способів вирішення проблем), «Пошук суперечливих предметів» (знання

метакогнітивних стратегій у вирішенні завдання; усвідомлення відмінностей під час опрацювання інформації та тренування їх пошуку за конкретною ознакою / характеристикою), «Чотири сфери» (надання можливості висловлення очікувань), метод активного навчання «Алфавіт» (розвиток мислення, інтелекту, свідомості через організацію процесів мислительної діяльності, смислотворчості та творчої пізнавальної діяльності), «Скріпки» (пошук шляхів творчого удосконалення виконання знайомих дій).

Четвертий блок направлений на формування знання про галузь знань. Метою цього блоку тренінгу є формування у студентів знань про особливості обраної професії, визначення ставлення до обраної спеціальності, встановлення ролі набутих знань у майбутньому професійному самовизначенні, окреслення можливих шляхів вирішення суперечливих проблемних питань, що стосуються обраної професії тощо. Структуру цього етапі тренінгового заняття складають такі вправи: міні-лекція «Я – психолог» (актуалізація знання про галузь знань), «Дитячі мрії» (висловлення очікувань із поясненням причин; створення невимушеної атмосфери у групі), «Професійні стереотипи» (виявлення професійних стереотипів та робота з ними), «Зіркова година» (розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної спрямованості), «Професійне «Я»» (підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану; розвиток позитивної концепції «Я-психолог»), «Проблеми професійного становлення» (висловлення думок про те, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу; отримання зворотного зв'язку), «Інтерв'ю» (ознайомлення з особливостями очікувань від професійного становлення учасників тренінгу), «Мій професійний герб та моє професійне кредо» (актуалізація уявлень про власний професійний та особистісний досвід), «Життєвий та професійний кодекс психолога» (рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів), «Людина на своєму місці» (самостійний аналіз позитивних та негативних складових у студентських та професійних ролях), «Дерево мого «Я» (усвідомлення себе в системі професійного та особистісного спілкування; усвідомлення професійних труднощів), «16 асоціацій» (виявлення асоціативних уявлень про роботу психолога та перешкод до задоволення професійних потреб).

П'ятий блок спрямований на формування процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. В основі лежать пе-

редбачення формування навичок оцінювання навчальних ситуацій та задач із виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; оцінювання навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних завдань; контролю як співвідношення дії та її результату; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання, мотивації подальшої навчальної діяльності. Цей блок формують такі вправи: «Театр абревіатур» (оцінювання навчальних ситуацій та задач із виділенням мотиву, проблеми та її сприймання; майстерність виконання завдання шляхом усвідомлення впевненості у прийнятті рішення та визначення її ролі в результативності у грі), «Оцінювання» (оцінка ефективності засвоєння матеріалу силами самих учасників; здійснення оцінювання як фіксації якості результату навчання; розвиток метакогнітивних знань), «Ланцюжок асоціацій» (усвідомлення великої кількості інформації, що взаємопов'язана між собою ланцюжком асоціацій; визначення ролі асоціацій у продуктивності відтворення), «Закодоване слово» (усвідомлення процесу засвоєння інформації за однією ознакою та оцінка процесів пам'яті), «Виключення зайвого слова» (усвідомлення відмінностей під час опрацювання інформації та тренування у їх пошуку), «Алгоритм Цицерона» (самоаналіз різних аспектів оцінки та особливостей усвідомлення інформації), «Незакінчені речення» (забезпечення зворотного зв'язку).

Апробація тренінгової програми з оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності та перевірка її ефективності проводилась у три етапи: 1) констатувальний (визначення точності метакогнітивного моніторингу до проведення тренінгу); 2) формувальний (проведення тренінгової програми); та 3) контрольний (встановлення відмінностей у точності метакогнітивного моніторингу до та після проведення тренінгової програми).

І етап – констатувальний. Реалізація констатувального етапу поєднувала процедуру лабораторного та природного експериментів на виявлення зв'язку між типом, обсягом, стилем та рівнем складності тексту і типом тестового завдання на виникнення ілюзії знання, а також на встановлення залежності ілюзії знання від особистісних характеристик. Відбір завдань та опитувальників відбувався з огляду на результати експериментів, у яких було виявлено ілюзію знання під час здійснення студентами суджень метакогнітивного моніторингу.

Для участі в експерименті з 278 студентів, які брали участь в емпіричному дослідженні ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності, були відібрані ті досліджувані, які відзначилися найвищими показниками ілюзії знання під час здійснення метакогнітивних суджень про вивчене. Загалом у формувальному експерименті взяли участь 34 студенти спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія» (28 дівчат та 6 хлопців; $M_{\text{вік}} = 18,21$; $SD = 2,67$), що за результатами констатуючого етапу були поділені на дві групи: експериментальну ($n=17$) та контрольну ($n=17$). Під час розподілу учасників експерименту в групи був врахований показник ілюзії знання.

Експеримент складався з етапів «Засвоєння інформації», «Оцінка інформації», дистрактор та «Відтворення інформації». Було використано тексти художнього, наукового та публіцистичного стилів із завданнями на розуміння, твердження та слова, не пов'язані смисловим зв'язком (загалом, учасники експерименту опрацьовували шість різних за обсягом текстів, 18 тверджень та 18 пар слів). Виконання завдань відбувалося за допомогою комп'ютера шляхом натиснення відповідної клавіші. Порядок показу опрацьовуваної інформації був випадковим для кожного учасника експерименту. Тривалість процедури виконання всього завдання була необмеженою в часі, тобто кожний учасник експерименту міг витратити на виконання завдання стільки часу, скільки було необхідно. Перед кожним типом завдань учасники експерименту демонстрували свої судження про легкість вивчення та впевненості у правильності виконання. Крім того, досліджуваним пропонувалось ознайомитись із запитаннями, які їм ставили на етапі відтворення інформації, та оцінити власну впевненість у тому, що вони правильно дадуть відповідь на поставлені запитання щодо розуміння інформації. Суб'єктивна впевненість оцінювалась за допомогою шкали від 1 до 6. Оцінки учасники експерименту вводили в програму, натискаючи відповідну клавішу комп'ютера.

Під час природного експерименту студенти виконували завдання на перевірку знань із навчального предмета «Експериментальна психологія». Як і під час емпіричного вивчення ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу, перед та після виконання завдань студенти здійснювали судження про вивчене. Крім того, всі учасники експерименту відповідали на запитання опитувальників на визначення особистісних чинників, від яких було встановлено за-

лежність ілюзії знання. Це методики на визначення особистісної впевненості, діагностики навчальної мотивації, діагностики рівня розвитку рефлексивності, діагностики метакогнітивної обізнаності (включеності в діяльність) та самооцінки метакогнітивного знання та активності. Також враховувалися показники навчальної успішності.

II етап – формувальний. Формувальний експеримент полягав у проведенні тренінгової програми з оптимізації процесів метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. Загальний обсяг тривалості тренінгової програми складав 45 годин, із яких розраховано 15 занять по три години кожне. Проведення тренінгу розраховувалося тричі на тиждень із проміжком в один день. Процедура контрольного етапу була ідентичною до процедури констатувального. Дослідження проводилося на базі науково-дослідної лабораторії когнітивної психології Національного університету «Острозька академія».

III етап – контрольний. Процедура контрольного етапу була ідентичною до констатувального.

Для виявлення міжгрупових відмінностей в оцінці параметрів ілюзії знання та її чинників ми провели аналіз показників коефіцієнта гамма-кореляції (G) як залежної змінної в контрольній та експериментальній групах. У таблиці 1 наведено результати порівняльного аналізу обчислень щодо параметрів суджень впевненості у знанні в контрольних умовах. За допомогою їхнього аналізу можна констатувати статистично значимі відмінності показників в експериментальній групі до та після проведення формувального етапу експерименту. Однак жодних відмінностей цих параметрів суджень впевненості в засвоєнні матеріалу не було зафіксовано в контрольній групі. Це свідчить про позитивні зрушення у здійсненні студентами суджень про вивчене в метакогнітивному моніторингу та підтверджує дієвість розробленої тренінгової програми нівелювання негативного впливу ілюзії знання на метакогнітивний моніторинг у навчальній діяльності студентів ВНЗ.

Отримані дані свідчать про те, що роль суджень про вивчене у процесі навчання є дуже важливою для розуміння механізмів, що лежать в основі об'єктивного моніторингу притаманних суб'єкту когнітивних процесів та є основою для пошуку шляхів поліпшення функціонування цих процесів. Тому можна припустити, що респонденти, які брали участь у тренінговій програмі, можуть у

подальшому визначати ступінь опрацювання матеріалу, щоб вирішити, чи слід їм працювати над завданням далі, чи перейти до виконання наступного завдання.

Таблиця 1

Групові відмінності в оцінці параметрів ілюзії знання та її чинників у контрольній та експериментальній групах

	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після		До	Після	
	М	М	t (p)	М	М	t (p)
Ілюзія знання у судженнях aJOL	0,21	0,12	3,49 *(0,00)	0,22	0,21	0,44 (0,43)
Ілюзія знання у судженнях aRCJ	0,18	0,08	3,42 *(0,02)	0,20	0,19	1,05 (0,19)
Ілюзія знання у судженнях JOL	0,22	0,11	2,19 *(0,04)	0,21	0,19	0,74 (0,21)
Ілюзія знання у судженнях RCJ	0,21	0,14	1,55* (0,05)	0,23	0,20	0,19 (0,89)
Ілюзія знання у судженнях JOM	0,23	0,16	2,99* (0,05)	0,22	0,22	1,12 (0,31)
Ілюзія знання у судженнях RCJM	0,19	0,17	0,29 (0,15)	0,17	0,16	0,48 (0,92)

Примітка: * – значимість на рівні $p \leq 0,05$.

Параметри оцінки особистісних характеристик в експериментальній та контрольній групах до та після проведення експерименту. Показники індексів особистісних чинників є відмінними в експериментальній та контрольній групах, однак не вдалося встановити наявності статистично значимих відмінностей у показниках охарактеризованих індексах особистісних чинників. За допомогою аналізу отриманих даних встановлено, що студенти відзначилися нижчими показниками навчальної мотивації, метакогнітивної обізнаності, метакогнітивного знання та активності, рефлексивності в експериментальній та контрольній групах до проведення тренінгу, ніж після (отримані дані є статистично відмінними на рівні значимості $p \leq 0,05$). Це вкотре підтверджує дієвість тренінгової програми. Отримані дані представлені в таблиці.

Таблиця 2

Групові відмінності особистісних чинників у контрольній та експериментальній групах

	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після		До	Після	
	М	М	t (p)	М	М	t (p)
Навчальна мотивація	14,58	19,60	1,48* (0,05)	13,25	12,14	0,89 (0,89)
Метакогнітивна обізнаність	7,79	10,16	2,19 *(0,03)	8,01	8,03	0,78 (0,92)
Метакогнітивне знання	11,72	13,62	2,25 *(0,03)	11,26	12,12	0,91 (0,87)
Метакогнітивна активність	10,74	15,06	1,39* (0,05)	10,77	11,56	0,82 (0,90)
Рефлексивність	195,95	212,16	2,14 *(0,03)	184,99	185,66	0,77 (0,93)

Примітка: * – значимість на рівні $p \leq 0,05$.

Показники індексу впевненості в чинниках ілюзії знання у метакогнітивному моніторингу. Аналіз рейтингів суджень про вивчене під впливом типу тесту показав наявність вищих показників суджень надмірної впевненості під час виконання майже всіх типів завдань в експериментальній групі до проведення тренінгового заняття. Виняток становлять лише запитання з варіантами відповіді для тверджень, оскільки в експериментальній групі проявилася схильність до недостатньої впевненості до проведення тренінгу ($M = -0,16$; $SD = 0,46$), чого вже не спостерігалось після заняття ($M = 0,02$; $SD = 0,53$), тоді як у контрольній групі недостатня впевненість тільки збільшилась ($M(\text{до}) = -0,01$, $SD = 44$; $M(\text{після}) = -0,14$, $SD = 27$). У контрольній групі спостерігалася тенденція до ілюзії знання до проведення тренінгу під час пошуку відповідей на всі типи запитань, тоді як після виконання завдань тренінгової програми спостерігається підвищення точності метакогнітивних суджень про вивчене (див. Табл. 3).

Таблиця 3

**Групові відмінності показників індексу впевненості
в контрольній та експериментальній групах**

	Експериментальна група			Контрольна група		
	До	Після		До	Після	
	М	М	t (p)	М	М	t (p)
Відкриті запитання для тексту	0,34	0,04	1,48* (0,05)	0,32	0,30	0,88 (0,89)
Відкриті запитання для тверджень	0,17	0,02	2,19 *(0,03)	0,19	0,17	0,77 (0,91)
Відкриті запитання для пар слів	0,29	0,06	2,25 *(0,03)	0,27	0,22	0,91 (0,84)
Запитання з відповідями «так» / «ні» / «не знаю» для тексту	0,14	0,11	0,39 (0,85)	0,14	0,15	0,81 (0,90)
Запитання з відповідями «так» / «ні» / «не знаю» для тверджень	0,21	0,01	2,14 *(0,03)	0,22	0,21	0,74 (0,92)
Запитання з відповідями «так» / «ні» / «не знаю» для пар слів	0,21	0,16	1,89* (0,05)	0,24	0,20	0,79 (0,88)
Запитання з варіантами відповіді для тексту	0,24	0,06	1,78* (0,05)	0,22	0,22	0,77 (0,92)
Запитання з варіантами відповіді для тверджень	-0,16	0,02	1,91* (0,04)	-0,1	-0,14	0,90 (0,86)
Запитання з варіантами відповіді для пар слів	0,27	0,06	1,82* (0,05)	0,19	0,20	0,82 (0,92)

Примітка: * – значимість на рівні $p \leq 0,05$.

Висновки щодо дослідження та перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Отже, у результаті апробації тренінгової програми формування ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів можна зробити висновок про її ефективність. Відсутність статистично значимих відмінностей у контрольній групі засвідчує ефективність проведеного тренінгу. Тому можна відзначити позитивні зрушення у здійсненні

студентами метакогнітивних суджень про вивчене та стверджувати про дієвість розробленої тренінгової програми, направленої на оптимізацію процесу метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ.

Отримані результати дають підстави для висновків, що роль та місце ілюзії знання в контексті основних теорій метапізнання в когнітивній психології окреслена не до кінця, тому необхідною залишається актуалізація теоретичних та емпіричних пошуків із метою висвітлення особливостей її впливу на метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності студентів ВНЗ. Необхідність вивчення ілюзії знання та її впливу на навчальну діяльність зумовлена наявністю порівняно невеликої кількості досліджень ролі низьких показників калібрування на ефективність навчання та вибір правильних навчальних стратегій. У подальшому вбачається актуальним поглиблення вивчення ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності.

Література:

1. Августюк М. М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу / М. М. Августюк // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – Вип. 1(6). – К. : НАУ, 2015. – С.12-17.
2. Савин Е. Ю. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психология в вузе. – 2013. – № 3. – С. 67-83.
3. Avgustiuk M. M. Situational factors of the illusion of knowing in the educational activity of students / M. M. Avgustiuk // Virtus: Scientific Journal. – 2015. – Issue 4. – P. 53-56.
4. Avgustiuk M. M. The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective / M.M. Avgustiuk // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – III(37), Issue 75.– P. 88-90.
5. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence / A. Koriat // Psychological Review. – 2012. – Vol. 119, No. 1. – P. 80-113.
6. Miller T. M. Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students / T. M. Miller, L. Geraci // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. Online First Publication. – 2011. – P. 1-5.

УДК 159.923

Л. М. Балецька

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ

У статті проаналізовано актуальний стан дослідження теорії прив'язаності у вітчизняних та зарубіжних джерелах; дитячий розвиток розглянуто як вміння переключити погляд з інтроспекції на психологічну систему оточуючих стосунків; наведено первинні дані отримані з пілотного дослідження особливостей та ефективності застосування структурованих діагностичних методик вимірювання типів прив'язаності в дорослих (AAI та AAR); оцінено спроможність експериментатора використовувати опитувальники безпосередньо контактуючи з опитуваним, так і за допомогою розроблених онлайн-форм; окреслено ряд недоліків та позитивних моментів під час онлайн-опитування.

Ключові слова: теорія прив'язаності, діагностика прив'язаності, батьківсько-дитячі стосунки, AAI та AAR, дитячий розвиток.

В статье проанализировано актуальное состояние исследования теории привязанности в отечественных и зарубежных источниках; детское развитие рассмотрено как умение переключить взгляд с интроспекции на психологическую систему окружающих отношений; продемонстрировано первичные данные полученные из пилотного исследования особенностей и эффективности применения структурированных диагностических методик измерения типов привязанности у взрослых (AAI и AAR); оценена способность экспериментатора использовать опросники непосредственно контактируя с респондентом, так и с помощью разработанных онлайн-форм; очерчен ряд недостатков и положительных моментов во время онлайн-опроса.

Ключевые слова: теория привязанности, диагностика привязанности, родительско-детские отношения, AAI и AAR, детское развитие.

The article analyzes current state of attachment theory research; Children's development is seen as an ability to switch the view from the psychological introspection system of relationships; primary data obtained from the pilot study of specifics and effectiveness of structured diagnostic methods of measuring adults' attachment types (AAI and AAP) were demonstrated; experimentalist's ability to use questionnaires in direct contact with the respondent as well as using on-line forms was evaluated; the negative and positive aspects of online surveys were defined.

Keywords: attachment theory, attachment measures, parent-child relationships, AAI and AAP, child development.

Постановка проблеми. Що взагалі мотивує розвиток людини? Завдяки чому дитина розвивається? Ці питання впродовж останніх десятиліть особливо гостро турбують як сучасних психологів так і всіх хто займається проблематикою виховання, формування особистості. Ми звикли розглядати людський онтогенез як явище, що відбувається само по собі. Однак, навіть така очевидність як розвиток особистості, має певні умови та модель. Д. О. Леонтьєв зазначає: «Діти розвиваються постійно і неухильно – дитина просто не здатна не розвиватись, розвиток є формою її існування. Винятки пов'язані лише з «неоднозначною» патологією розвитку» [6]. Так чи інакше, варто пам'ятати, що весь процес становлення особистості затиснутий у рамки дискусій між соціальною і біологічною школою науковців. Тому психолог уточнює: «Розвиток – це не стільки певна вроджена програма, скільки спосіб живої істоти справлятися із труднощами та вирішувати проблеми в самому широкому сенсі слова. Будь-яка жива істота в процесі свого життя стикається з різного роду проблемами. Певні з цих проблем знаходяться в межах її можливостей, інші виходять за рамки чи наближаються до межі можливостей, із ними можна справитись тільки через дуже суттєве напруження – розумове чи фізичне» [там же]. Проте залишимо концептуальним психологам їх погляди на природу розвитку та спробуємо відійти від дещо філософського дискурсу. Практики-психологи слушно роблять акцент дещо на іншому. Для розуміння суті дослідження важливим є не стільки про що ми говоримо, скільки ракурс із якого ми дивимосся на проблему.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. Аналізуючи ряд сучасних психологічних джерел із питань розвитку дитини, знаходимо вдалі слова О. Фільца «Нині для нас вже

значно краще зрозумілим є «слабке місце» психоаналітичних теорій розвитку дитини, а саме – реконструкція дитячих переживань на основі терапії дорослих людей» [3].

У вітчизняних дослідженнях прив'язаність вивчалась як самостійний предмет дослідження, так і як критерій оцінки інших досліджень. Останні праці ми знаходимо в таких авторів: як самостійний предмет дослідження прив'язаність вивчалась у таких напрямках як: М. В. Іскольдський, О. О. Смірнова, Н. М. Адєєва – критичний погляд на роботи іноземних авторів; Р. Ж. Мухамедрахімов – прив'язаність дітей раннього віку до матері; Н. М. Авдєєва, Н. А. Хаймовська – порівняння концепту «прив'язаність» до інших психологічних утворень; Н. В. Сабельникова, К. В. Пупирьова – різновікові періоди прив'язаності; М. В. Яремчук, М. А. Гагаріна, Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширський – прив'язаність як причина чи фактор формування окремих якостей психіки дитини, успішності її соціалізації; вивчення прив'язаності дорослої людини; Г. В. Грибанова, М. К. Бардишевська, Б. О. Микиртумов, Т. І. Анісімова, А. Г. Кошавцев – розлади прив'язаності; Л. Я. Глозман, О. Р. Баєнська, Р. Ж. Мухамедрахімов – прив'язаність включена в контекст досліджень емоційного розвитку дітей [1; 4; 5].

Уперше відхід від класичного психоаналізу і переключення погляду дослідників з інтроспекції на зовнішні соціальні чинники здійснив Дж. Боулбі ще 64 роки тому. Водночас із кожним роком усе більше зростає інтерес до досвіду взаємостосунків із батьками в ранньому дитячому віці (М. Ейнсворт, І. Бреттертон); проводяться серії експериментів на базі вузько орієнтованих опитувальників надійності прив'язаності (М. Мейн, Е. Ваттерс); розробляються лінгвістично-орієнтовані дослідження для змоги заглибитись у внутрішній світ дітей (Р. Емде, В. Іжзедорн) [7-9]. Все це вказує на значну зацікавленість темою прив'язаності психологами, психотерапевтами та психіатрами. Ще більш актуальною вона є для батьків. Частішими стали й випадки вияву важких розладів у батьківсько-дитячих стосунках (Г. Ньюфелд та Г. Мате) [7]. К. Г. Бріш наводить приклади значного зростання кількості дітей із ненадійним типом прив'язаності (за даними досліджень 2016 року) [2].

Однією з причин, що спонукають «спалахи» розладів прив'язаності є вплив на дитячу особистість великої кількості стресових факторів. Якщо «неозброєному оку» піддати аналіз останніх років, то можна спостерігати рясне збільшення дії стресогенних чинни-

ків. Ця дія розповсюджується на всю екологію розвитку дитини. Однак, як ще раніше було доведено А. Фрейд, посттравматичні розлади спостерігаються найчастіше в тих дітей, чиї батьки самі знаходяться в сильному психологічному стресі.

Водночас роботи М. Ейнсворт вказують на те, що сприятливе фізичне середовище не компенсує брак любові та емоційного контакту з боку значимого дорослого [3]. Саме тому ключовим пунктом у дослідженні дитячо-батьківських стосунків (через призму прив'язаності) є тісна взаємодія таких ключових факторів як: стосунки батька й матері між собою; ставлення батьків до своїх батьків; вплив широкої суспільної культури на дитину; стресогенний фон у суспільстві. Всі ці чинники разом задають контурні рамки людській прив'язаності.

Як приклад цьому, можна навести відоме в історії дослідження сімей під час періоду Великої депресії 1930-х років. Дані експерименту показали, що в деяких дітей (чиї сім'ї переживали значні матеріальні труднощі в цей період) залишались емоційні шрами навіть у дорослому житті [4]. Ті ж самі роки в українській культурі – це період страшних Голодоморів. Наслідки цього впливу на психологію української сім'ї ми відчуваємо не одне покоління. Найсвіжіші дослідження підтверджують ці показники в контексті впливу ще й сучасних подій [3; 4]. У цьому випадку спостерігається такий інтенсивний вплив зовнішніх обставин, який у подальшому призводить до «корозії» надійних батьківсько-дитячих стосунків. Науковці наголошують, що надійна чи дезорганізована прив'язаність здатна до четвертого покоління транслюватись «від матері до дитини» [там же]. Втрата роботи, стабільності, підвищений рівень емоційної тривожності безпосередньо впливає на всю сімейну систему, а відтак і на поведінкові та світоглядні установки дитини загалом.

Екологічний підхід У. Бронфенбреннера розглядає особливості розвитку дитини в мікро-, макро- та екзоститемі [2]. За якими принципами «живе» прив'язаність між дитиною і дорослим у цих системах? Очевидно, що беручи за основу погляд вченого, ми обов'язково повинні враховувати особливості традиційної культури в якій знаходиться сім'я. Вивчаючи важливість теми, все ще актуальним залишається вибір способу та засобу вимірювання людської прив'язаності. Аналіз останніх джерел показує, що відомі діагностичні інструменти не є адаптованими до особливостей осо-

бистості сучасного українця, а це, в подальшому, унеможливило врахування культурно-ціннісного контексту батьківсько-дитячої прив'язаності. Метою нашого дослідження є виявлення впливу типу і моделі прив'язаності батьків на їх стосунки з дитиною і формування в останньої певного типу прив'язаності до батьків.

Наша **стаття присвячена** первинному аналізу частини отриманих даних під час пілотного дослідження пов'язаного з особливістю та ефективністю застосування поширених діагностичних методик вимірювання дій батьків відповідно до обраного ними типу прив'язаності.

Матеріали та методи. У період із січня по травень 2016 року було проведено пілотне дослідження, що охопило роботу за такими методиками як: проєктивна методика Н. Каплан для визначення особливостей емоційної прив'язаності дитини до матері [4]; інтерв'ю діагностики типу прив'язаності в дорослих (К. Джордж, Н. Каплан, М. Мейн) – Adult Attachment Interview (AAI) [8]; проєктивна методика дослідження прив'язаності в дорослих (К. Джордж) – Adult Attachment Projective (AAP) [4].

Виклад основного матеріалу. Роботу було розділено на декілька етапів:

1. Тексти опитувальника та інтерв'ю були перекладені на українську мову. В рамках пілотного опитування батьків та дітей виявлено складність у розумінні пунктів опитувальника та неточності перекладу. За результатами цього опитування були підготовлені кінцеві версії методик.

2. Збір даних пілотного дослідження здійснювався за допомогою мережі Інтернет та за допомогою безпосереднього контакту психолога з батьками дітей дитячих дошкільних закладів м. Мукачєво та м. Ужгород. У пілотному дослідженні взяли участь 50 пар (100 осіб) «дорослий-дитина», що включили дітей віком від 3,5 до 6 років та одного з батьків. Під час пілотного дослідження оцінювалась як сама спроможність експериментатора використовувати опитувальники безпосередньо контактуючи з опитуваним, так і за допомогою розроблених онлайн-форм. Пілотне дослідження допомогло прояснити ряд суттєвих моментів у способі проведення експерименту.

В основу проєктивної методики Н. Каплан для визначення особливостей емоційної прив'язаності дитини до матері покладено завдання скласти розповідь, опираючись на серію картинок, які зображують ситуацію розлуки дитини з матір'ю, що відлітає на літаку. На картинках, що відображають послідовні моменти процесу

розставання хлопчика (або дівчинки) з мамою, можна бачити: дитина йде з мамою до літака; мама стоїть біля літака, а дитина, прощаючись, махає рукою; дитина дивиться услід літаку, що відлітає; дитина на самоті повертається додому; приходить поштар і приносить дитині посилку; дитина відкриває посилку; всередині посилки він знаходить іграшковий літак; дитина плаче, а листоноша стоїть поруч. Оскільки в серії картинок зображення зустрічі нема, то відповідь дитини на останнє питання є чисто проєктивною, яка базується, як передбачається, на особистому досвіді спілкування з мамою. Бесіду записують, а потім аналізують.

Зображення досить умовні і мало деталізовані, для полегшення проєкції дітьми своїх переживань. Однак 58% дітей, що проходили опитування сидючи перед монітором ПК відчували складність у виконанні завдання. Натомість 88% опитаних дітей успішно справились із задачею під час безпосереднього контакту з психологом. Таким чином, розкладаючи картки перед дитиною по черзі, одну за одною забезпечується цілісність сприймання нею сюжету.

ААІ – це напівструктуроване інтерв'ю про ранній досвід спілкування зі значущими особами в батьківській сім'ї та про оцінку того досвіду з сучасної, сьогоденної точки зору респондента. Загалом проведення такого типу якісного експертного інтерв'ю вимагає додаткової підготовки та окреме навчання експериментатора на тренінговому курсі. К. Джордж із співавторами вважають недопустимим проведення ААІ в приватних місцях проживання досліджуваних осіб. Однак нами свідомо було допущене відхилення від цієї умови ще на етапі формування завдання та конструювання вибірки досліджуваних. Значна кількість науковців-сучасників теж допускають, що в окремих випадках цього уникнути неможливо. Оскільки, по-перше, для деяких учасників це може бути зручно, а особливо якщо йдеться про матерів із маленькими дітьми.

Враховуючи всю репрезентативну складність цього інтерв'ю нами було окреслено ряд недоліків та позитивних моментів під час онлайн-опитування. А саме:

1. Онлайн-форма дослідження дозволяє уникнути закритих запитань; ефекту соціальної бажаності, яка часто фіксується в живому контакті; смислового навантаження від інтерв'юера, що зазвичай виражається через голос, зміну ролей, пропозиції до порівняння ситуацій чи осіб; конфронтації реципієнта; мовні такти та здібність до «віддзеркалення».

Також такий спосіб опитування дозволяє зберегти правило пропорційності – «передати думки коротко і про важливе». Онлайн-інтерв'ю допомагає інтерв'юєру не «сповзти» в завороженість ситуацією та не відволікатись на несуттєві теми.

2. Негативним моментом є неможливість транскрипту дефектів мови, мовних оговірок, помилок, пауз (які потрібно вказувати в секундах); занадто короткі відповіді, що можуть трактуватись помилково або ж як порушення в системі прив'язаності або ж як замкнутість перед такого роду опитувальниками.

Критичний розгляд перших протоколів інтерв'ю дозволив сформувати перші інструкції задля зменшення кількості перерахованих джерел різноманітних помилок. Так, до прикладу, 67% опитуваних звернулись із пропозицією щодо точного зазначення часових рамок, які доведеться їм потратити заповнюючи онлайн-форму. 48% досліджуваних батьків зазначило, що тільки за допомогою пауз змогли до кінця дати відповідь на запитання. Мотивуючи це «глибиною» самого діагностичного інструменту. Ще 34% зауважило, що заповнювали інтерв'ю протягом декількох днів. Однак такі значні паузи дозволили їм пригадати надзвичайно цінну та важливу інформацію з дитинства. 12% звернулись із проханням порекомендувати їм консультації чи розмову з психологом. Як зазначають автори, такий відсоток – це завжди репрезентативна норма під час проведення ААІ. Оскільки, вважається, що саме такий відсоток становлять люди з підвищеною сенситивністю.

У той же час, однією з ключових проблем опитування батьків безпосередньо психологом, став брак часу оскільки вимагало великої його кількості (більше 2-3 годин). Практично 88% батьків зауважили про брак часу. Транскриптування теж вимагає від психолога великого часового ресурсу. Так, до прикладу дослідники типів прив'язаності наводять такі факти затрачених годин для трнскрипту одного інтерв'ю – Великобританія 5-6 годин, Голландія 4 години, Німеччина 5 годин [8].

Проективна методика дослідження прив'язаності в дорослих ААР (К. Джордж) є доповненням методики ААІ. Це проективна методика, яка складається з восьми чорно-білих рисунків, розроблених у традиційній проективній традиції і містять достатньо деталей лише для того, щоб визначити обрану подію. Міміка та інші деталі опущені або промальовані неоднозначно. Рисунки

також ретельно підібрані, щоб уникнути гендерної чи расової упередженості.

Хоча малюнки намальовані як проєктивні стимули, використання методу поєднує проєктивні техніки та інтерв'ю у формі напівструктурованого інтерв'ю. Ця техніка продемонструвала успішність у дослідженні як дитячої прив'язаності, так і прив'язаності в дорослому віці.

Аналізуючи отримані дані за методикою для дорослих (AAR) було виявлено, що в 40% з усіх опитаних спостерігається модель надійної прив'язаності, у 20% – ненадійно-дистанційована модель, і в 40% – категорія непропрацьованого статусу прив'язаності. Ці дані загалом підтверджують отриманні показники в результаті проведення ААІ.

Висновки. Отже, проведене пілотне дослідження дозволило сформулювати загальну базу даних та виокремити особливості первинного аналізу міжособистісних стосунків батьків та дітей у контексті.

Стратегічним завданням науковців, що працюють над проблематикою прив'язаності має стати вивчення впливу батьківського досвіду у сфері прив'язаності (відносини дорослого з власними батьками) на подальші стосунки зі своєю дитиною. Це своєю чергою дозволить здійснити аналіз чинників, що приводять до формування різних батьківських стратегій / стилів виховання дитини / типів прив'язаності до дитини в сучасних українських реаліях. Пілотне дослідження дало змогу окреслити загальні соціально-демографічні фактори, які безпосередньо визначають особливості дитячо-батьківських стосунків.

Література:

1. Би Х. Развитие ребенка / Х. Би – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – Серия «Мастера психологии». – С. 567.
2. Бріш К. Г. Розлади прив'язаності від теорії до терапії. Посібник. / Карл Гайнц Бріш. – Львів : 2012. – С. 12.
3. Бріш К. Г. Теорія прив'язаності від витоків до сучасності. Найновіші відкриття // Доповідь на теоретико-практичному семінарі. – 6-8 червня 2016 р. – Львів.
4. Клейнман П. Психология. Люди, концепции, эксперименты. / Пол Клейман. – М. : ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2015. – 272 с.
5. Крэйн У. Теория развития. Боулби и Эйнсуорт о человеческой привязанности / У. Крейн // Научно-практический журнал электронных пу-

бликаций – 2012. – №1 – Режим доступу до журналу : <https://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2878>.

6. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. – май-июнь 2013. – № 3. – С. 69–70.

7. Ньюфельд Г., Мате Г. Не упускайте своих детей: почему родители должны быть важнее, чем ровесники. Переизд / Габор Матэ, Гордон Ньюфельд – М. : «Ресурс», 2015. – 384 с.

8. George C. Salomon J. Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. / C. George J. Salomon/ – New York : Guilford press. – 1999. – P. 649–670.

9. Mesh G. C. Parental medication, online activity and cyberbullying // CyberPsychology and Behavior. – 2009. – V. 12 (4). – P. 387–393.

УДК 159.922.4

Г. Б. Гандзілевська

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ: ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена вивченню проблеми розгортання життєвого сценарію відповідно до гештальт-терапевтичного підходу. У зв'язку з цим на теоретичному рівні досліджено вплив травматичних подій на «життєвий сценарій» особистості; охарактеризовано можливості казкотерапії в гештальт-аналітичному підході як діагностичного та корекційного інструменту для вирішення досліджуваної проблеми.

Ключові слова: травма, травматичні події, гештальт, життєвий сценарій.

Статья посвящена изучению проблемы развертывания жизненного сценария в соответствии с гештальт – терапевтическим подходом. В связи с этим теоретически исследовано влияние травматических событий на «жизненный сценарий» личности; охарактеризовано возможности сказкотерапии в гештальт – аналитическом подходе как диагностического и коррекционного инструмента для решения исследуемой проблемы.

Ключевые слова: травма, травматические события, гештальт, жизненный сценарий.

The article deals with the problem of life scenario revelation in the light of geshtalt therapeutic approach. Thus theoretical background of the influence of traumatic events on the life scenario of a person is analysed. Moreover, fairytale therapy tools are viewed through geshtalt-analytical approach as a means of diagnostics and correction of life traumas.

Keywords: life scenario, geshtalt therapeutic approach, fairytale therapy, traumatic event.

Постановка проблеми. Кризова ситуація, яку зараз переживає Україна, націлює теоретиків і практиків у галузі психології на пошуки шляхів подолання особистістю психотравматичного

досвіду. Досліджуючи поняття «травма», сучасні психологи все частіше звертають увагу на такий феномен як «життєвий сценарій» – несвідомий життєвий план, відповідно до якого особистість структурує своє життя (Е. Берн). Аналіз теоретичного матеріалу та власний практичний досвід дає підстави стверджувати, що «життєвий сценарій» з одного боку схильний «включатися» у стресових ситуаціях, однак після травматичних подій набуває саморуйнівного характеру та провокує сценарій «Переможеного», «Без радості» та ін. Згідно з гештальтним підходом (ефект В. Зейгарнік) фіксація на травмі відбувається внаслідок незавершеності. Своєю чергою завершення гештальту нормалізує сценарний «збій» та звільняє розгортання життєвого сценарію від наслідків травматичної події. Практичний досвід провідних вітчизняних психологів свідчить про актуальність вивчення методів, які б сприяли не лише усвідомленню розгортання життєвого сценарію для людини, а і створювали б можливості його корекції.

Аналіз попередніх досліджень. Велике значення для дослідження виділеної нами проблеми мали праці представників зарубіжної та вітчизняної школи психології про несвідомий характер формування і реалізації людиною свого життєвого сценарію (А. Адлер, З. Фройд та ін.) та усвідомленість цього процесу (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Н. Логінова, Т. Титаренко та ін.); напрацювання представників транзактного аналізу (Е. Берна, К. Штайнера, Р. і М. Гулдінгів, Т. Калера та ін.), які, на думку В. Петровського, єднають академічну і практичну психологію особистості; праці С. Максимової, яка перевірила вплив ранніх дитячих рішень, про які наголошують транзактні аналітики, на появу творчої активності дитини; І. Мізінової, яка дослідила взаємозв'язок рівня усвідомлення життєвого сценарію (соціально-психологічного феномену, що пов'язаний зі здібністю до планування, конструювання і структурування життя) з різними чинниками (віком, активністю, особистісною зрілістю, креативністю); концептуальний аналіз гештальт підходу (І. Погодін, Н. Оліфірович, Г. Малейчук та ін.), практичний досвід гештальт терапевтів (Г. Смолін, М. Левандовська, О. Колобовнікова та ін.), який базується на теоретичних постулатах та власних спостереженнях, зокрема про співвіднесення шоківної травми із незавершеним циклом виживання (неможливість незавершеної фігури з величезним зарядом енергії вийти у

фон), про можливості сепарації від батьківського родового сценарію, особливо від способів реагування на травми, під час переживання кризи дорослості, можливості казкотерапії в гештальт-аналітичному підході в контексті досліджуваної проблеми та ін.

Теоретичний аналіз психологічної літератури та власний практичний досвід скерував **мету** нашого дослідження: виділити психологічні особливості переживання та подолання травматичного досвіду в контексті життєвого сценарію згідно гештальт-терапевтичного підходу. **Завдання:** психологічно осмислити вплив травматичних подій на «життєвий сценарій» особистості відповідно до гештальт-підходу; охарактеризувати можливості казкотерапії в гештальт-аналітичному підході в контексті діагностики і корекції життєвого сценарію особистості.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні відомо різні підходи до вивчення питань, пов'язаних із проблемою життєвого сценарію особистості (транзактний, трансгенераційний, психоаналітичний, гештальт-терапевтичний, екзистенційний, когнітивний та ін.). Однак найбільш розповсюдженим є систематичний еkleктизм (полімодальний), який сучасні науковці застосовують, досліджуючи життєвий сценарій у контексті його усвідомлення (І. Костіна [11], Н. Клименко [9], О. Колобовнікова [10], І. Мізінова [14] та ін.). У нашому дослідженні сконцентруємо увагу на гештальт-терапевтичному підході щодо проблеми розгортання життєвого сценарію залежно від травматичних подій та відповідно методах корекції «зриву» сценарного процесу.

Поняття «життєвий сценарій», витоки якого слід шукати в драматургії, був запропонований Е. Берном [2], як несвідомий життєвий план, відповідно до якого особистість структурує та заповнює своє життя ритуальною діяльністю, розвагами та іграми. Метафорично сценарій автор транзактної теорії називає «внутрішнім демоном» – психологічним імпульсом, який підштовхує із великою силою людину на зустріч долі. Дуже часто це відбувається не залежно від її опору чи вільного вибору. Життєвий сценарій, підкріплений батьківськими вербальними і невербальними повідомленнями, конструє ранні дитячі рішення, які дитина приймає як відповідь на заборони та приписи батьків. Кожна заборона в нашому сценарії – це реакція на ситуацію, яка травмує [12]. Незадоволення дитячої потреби, результатом чого є ранні дитячі сценарні рішення, які безпосередньо пов'язують із базовою (екзистенцій-

ною) життєвою позицією, у наступних травматичних ситуаціях підтверджує ранні деструктивні переконання щодо себе та світу, формуючи тим самим життєвий сценарій. Досить вдало це характеризує метафора Уайнхолда [22], де людське життя – цибулина, у центрі якої базовий травматичний досвід, а кожен наступний шар – це намір її задовільнити. Цю метафору часто використовують як науковці, так і практики в контексті діагностики та корекції життєвого сценарію.

Відповідно до праць Е. Берна [2] модель особистості базується на особливих станах Я (Дитина, Батько, Дорослий). Психотравму дослідник пов'язує з порушенням нормального функціонування стану Дитини. Так, травмований его-стан Дитини, який Е. БERN порівнює з деформованою монетою, порушує стійкість всієї стопки монеток. Тобто все подальше життя людини залежатиме від дитячого рішення, прийнятого під впливом травмуючої ситуації.

Своєрідним «пусковим механізмом сценарію» є драйвери (директиви), які часто сучасні дослідники називають нещасливими контрсценарними девізами (Н. Клименко [9]). За К. Штайнером [26] контрсценарій – це поступка вимогам культури і суспільства, які пропонує дитині батьківська частина її мами чи тата. Зазвичай контрсценарій використовують у позитивному руслі для взаємодії із суспільством. Однак є п'ять деструктивних приписів, які по-різному виражені в кожному контрсценарії. Нейтралізувати їх може відповідний дозвіл, який можна отримати від батьків або дати його самому. Опираючись на теоретичні досягнення транзактних аналітиків у формуванні цього «дозволу», ми врахували позицію і гештальт-терапевтів щодо полярності виокремлених директив, що й демонструємо в таблиці 1.

З таблиці очевидно, що основним принципом гештальт-терапевтичного підходу (gestalt – форма, образ, структура), засновниками якого вважають Ф. Перлза, П. Гудмена, Л. Перлз, є безумовне прийняття людиною своєї автентичності. Зазначимо, що в гештальт-підході психічне здоров'я людини розглядається насамперед у контексті процесу її взаємодії з навколишнім середовищем та описується через поняття творче пристосування. Гештальт-терапевтична практика, яка поєднує ідеї гештальт-психології, екзистенціалізму та психоаналізу, фокусується не на зміні особистості клієнта, а на процесі організації ним контакту із середовищем.

Таблиця 1

Директиви та полярні їм дозволи

Директива (за Т. Кей-лером [28])	Дозвіл	Полярність директиви
Будь досконалим («Be perfect»)	Будь собою	Просто «будь»
Подобайся (принось задоволення) іншим («Pleasure others»)	Подобайся собі	Приймай себе таким, яким ти є
Будь сильним («Be strong»)	Виражай свої бажання	Сила в тому, щоб признатися, чого ти хочеш; будь різним залежно від ситуації
Щосили намагайся (старайся) («Try hard»)	Зроби	Зроби, що тобі під силу
Поспішай («Hurry»)	Не поспішай	Працюй у своєму темпі

А тому гештальт-терапевт лише підтримує унікальний процес творчого пристосування в полі «організм / середовище», який при-
таманний кожному [18].

О. Туриніна [21], відзначаючи гештальт-підхід, наголошує, що саме цей напрям серед психологічних учень про мислення, історично поклав початок систематичного вивчення механізмів творчого (продуктивного) мислення. Так, ідея П. Гудмена про творче пристосування розмежовувала продуктивну (активну) взаємодію людини зі світом і пасивну адаптацію до існуючих умов середовища [16]. У цьому контексті згадаємо альтернативу бернівській теорії сценаріїв – психологічну концепцію М. Розіна [19]. Згідно з цією теорією нещасні сценарії – це певний спосіб людини адаптуватися до неприємностей. На відміну від адаптації, творче пристосування є процесом постійного пошуку співвіднесення потреб як феномену контакту і можливостей середовища [18]. Тобто такий варіант контакту зі світом передбачає задоволення потреби особистості і збереження гармонії у стосунках зі світом [25].

Відповідно до емпіричних досліджень С. Максимової [13], ранні дитячі рішення, прийняті у відповідь на приписи батьків, обумовлюють дисбаланс адаптивних («виконавський» бік активності) і неадаптивних проявів творчої активності («натхнення»). Так, на

думку дослідниці, припис «Не роби» гальмує адаптивну форму творчої активності, що призводить до відсутності здібностей до творчої самореалізації.

Творче пристосування людини може заблокувати і подія досить сильної інтенсивності. У випадку, якщо людина не встигає пристосуватись до неї, спосіб організації контакту трансформується [27]. Наслідком переривання природного розгортання процесу переживання травматичної події є психічна травма [17]. За І. Погодіним [17] людина, коли втрачає здібність до творчого пристосування, втрачає здатність адекватно оцінювати навколишнє. Такий стан може бути наслідком незавершеного процесу, що стосується гострої ситуації сильної інтенсивності. Людина з подібною травмою, на думку науковця та психотерапевта, організовує контакт таким способом, що провокує рецидив травматичної події, але вже в новому контексті поля, маючи несвідомий намір повернутись у цю ситуацію для завершення через її переживання. Подібні результати досліджень ми спостерігали, описуючи погляди трансактних аналітиків щодо джерел травматичного досвіду людини.

І. Лєтова [12] за Стеном Вуллемсом стверджує, що чим сильніший стрес, тим більша вірогідність входження людини в сценарій. Це пояснює регресію в часі та актуалізацію ранніх елементів сценарію під час сильного стресу. Загальновідомо, що в разі травми, на відміну від стресу, свідомий вибір реагування відсутній (демобілізація). Однак три реакції на травматизацію – втекти, сховатись; «прикинутись мертвим»; боротись є предметом сучасних досліджень. Припускаємо, що ця реакція і стає основою типових «ігор», що зумовлюють відповідні схеми життя – «сценарії».

Так, у своїх попередніх дослідженнях [5; 6] спостерігаємо вплив на життєвий сценарій княжни Гальшки Острозької втрати батька. У поемі української письменниці-емігрантки С. Луцкової «Плач за рожевою птахою» княжна зображена через образ таврованого долею птаха. Аналізуючи першопочатковий сценарій Гальшки (штрих 2), який символічно авторка передає через монолог міста, у якому народилась княжна, виділяємо роль «Щасливої» (*Моє маленьке – і найбільше – щастя*). Штрих1 доповнює роль «Щасливої» роллю «Щасливої красуні», обличчя якої писане «найліпшим пензлем, найсвітлішим барвом». Причиною зміни щасливого сценарію вбачаємо у смерті батька ще до народження княжни, яка і досі залишається загадкою. Матір Гальшки, Беату Костелецьку,

у поемі зображено як «чужинку», з «тяжбою» у «глухих речах», носія «тавра», яке авторка порівнює з чорною хусткою на плечах. Припускаємо, що цей «тягар», як невербальні повідомлення, могла перейняти у своєї матері й княжна. На несвідомому рівні Гальшка зустрічається зі страхом покинутої (роль «Покинута», «Зраджена») та, ідентифікуючи себе з матір'ю, актуалізовує роль «Самотньої», що провокує в перспективі сценарій «Чорної вдови». Самотністю пронизаний життєвий шлях і письменниці-емігрантки О. Лятуринської. Смерть матері, свавільний вчинок батька видати доньку заміж – на нашу думку, є «зривом» у щасливому сценарію письменниці. Вона втікає з дому, вибирає шлях «самотньої жінки» і, як пізніше виявилось, назавжди. Так, обидва сценарії, на нашу думку, відповідають схемі «втєкти, сховатись». І якщо в подальшому сценарії О. Лятуринської розгортається як «боротьба», то у Гальшки певний період він характеризується як «прикинутись мертвим». Зміни сценарних схем виділених постатей спостерігаємо і під час переживання ними кризи середнього віку. Припускаємо, що цей віковий період є сенситивним для сепарації особистості від родового сценарію та способів реагування на травми, про що наголошують практикуючі психологи (М. Левандовська).

Сучасна дослідниця О. Василюк [3; 4] розглядає травму як один із конструктів травматичної пам'яті, трактуючи останній феномен як сукупність травматичного досвіду про пережиті травматичні події (ситуації). У контексті досліджень шляхів роботи з травмою авторка аналізує психотерапевтичний процес у руслі психоаналітичного та когнітивного підходів. Відповідно до першого авторка пропонує цілеспрямоване повернення до спогадів про травмуючі події з ціллю їхнього аналізу і повного усвідомлення всіх обставин життя. Основним фактором адаптації після травми відповідно когнітивного підходу авторка вбачає як когнітивну оцінку і переоцінку травматичного досвіду. Осмислення травматичної події дозволяє включити її до особистісного досвіду і саме так віднести до континууму нормального стану. Тобто, завершення гештальту нормалізує сценарний збій, тим самим активізуючи подальше розгортання життєвого сценарію вільним від попередніх заборон.

Таким чином, спостерігаємо, що сучасний розвиток психологічної науки пропонує широкий спектр методів практичної психології. Зауважимо, що специфічною функцією практичної психології є проектування розвитку конкретної особистості в контексті її

життєвих обставин шляхом розроблення і застосування корекційно-розвивальних технологій [15]. У цьому контексті популярності набуває нарративна психологія, де наратив розглядають як сюжетне оповідання, розповідь про себе, яку людина конструює під впливом взаємодії зі своїм оточенням [24]. За Н. Чепелевою [24], наратив трансформує невпорядковані життєві події в певну послідовність, відповідно до загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу. Водночас людина, зображаючи свою дійсність, одночасно змінює її [1].

У сучасних дослідженнях (Т.Костіна [11]) наратив розглядають як вербалізовану частину життєвого сценарію. Оскільки останній формується на трьох рівнях досвіду: соціокультурному; сім'ї/родини; індивідуальному в цьому дослідженні сконцентруємо увагу на казці, як одному із різновидів утілення індивідуального досвіду людини, що пронизується всіма трьома його рівнями (Н. Клименко [9]). Для діагностики та корекції життєвих сценаріїв особистостей відзначаємо гештальт-аналітичний підхід, який останнім часом набуває популярності. У приватному листуванні від 6.01.2016 року засновниця методу казкотерапії в гештальт-аналітичному підході О. Колобовнікова, характеризуючи свій метод, наголошує на витоках гештальт-терапії, зокрема періоді, коли Ф. Перлз почав власні роботи зі снами, пропонуючи клієнтам ідентифікуватися з персонажами своїх снів. Відзначимо в цьому контексті працю З. Фрейда «Поет і фантазія» [23]. Науковець, порівнюючи поетичний твір зі «сном наяву», відзначає можливості для письменника вирішити свої душевні конфлікти за допомогою героїв твору, які є складовими цілісної структури «Я» автора. Власне цю ідею і спостерігаємо в методі О. Колобовнікової [10].

Казкотерапію зазвичай визначають як процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і систему взаємостосунків у ньому (Т. Зінкевич-Євстигнеєва [8]). Водночас у казці, яку розглядаємо як наратив, дії і події описують процес розгортання сценарію життя людини. Казкові персонажі, які найбільше вражають у дитинстві, можуть стати прообразом та відповідно вплинути на сюжет життєвого сценарію людини (А. Колобовнікова [10]). Досить часто казка зосереджена на травматичних подіях, які мали вплив на розгортання життєвого сценарію. Незадоволена дитяча потреба, та як наслідок прийняте дитяче рішення, скеровує подальший життєвий сценарій на пошуки задоволення цієї потреби, що й віддзер-

калюється в казці. Робота з клієнтською казкою, що супроводжується гештальт-аналітичною сесією, допомагає не лише знайти провокаційну подію (увага зосереджується не лише на почуттях, які переживає клієнт, а і на інтерпретації використаних символів), відстежити реакцію на неї, а й переписати її так, щоб завершити цю ситуацію конструктивно, тобто змінити своє ставлення до неї. Т. Титаренко [20], аналізуючи терапію психотравм, із точки зору транзактного аналізу, наголошує на вагомості допомоги людині у зміні своєї психологічної хворобливої позиції на здорову.

Слід відзначити і те, що кожна заборона в нашому сценарії – це реакція на ситуацію, яка травмує [12]. А тому написання терапевтичної казки допомагає клієнту не лише завершити гештальт, а й звільнити творчу енергію у формі дозволу для реалізації життєвих виборів. Тобто казка – це своєрідний ключ до травми, яку метафорично можемо назвати замком. Отже, цим ключем (казкою) ми можемо як відімкнути, так і замкнути «замок» травми.

На завершення зауважимо про ще один ресурсний момент казки. Екстрений механізм травми, що слугує виживанню, полягає загалом у «заморожуванні» і дисоціації (розщепленні внутрішнього світу на три частини – травмовану, виживальну, здорову). Відповідно до гештальт-аналітичного підходу, у казкотерапії всі герої казки відображають певні частини особистості. Тому в казці є чудова нагода знайти (часто він уже зображений) або ввести героя, який володіє такими ресурсними можливостями, що сприяють ефективному виходу з травм.

Висновки. Таким чином, пересвідчуємося, що більшість науковців дотримуються думки, що у випадку невідреагованості відчуттів переживання травми з часом посилюються і повторюються у майбутньому, формуючи так званий життєвий сценарій. Сценарій з одного боку дає людині опору, а з іншого – обмежує життєву активність відповідно сценарним дитячим рішенням. Для подолання травматичних переживань необхідно створити ресурсні умови для позитивного досвіду переживань. П. Горностаї [7], наголошуючи на інтеграції психотерапій та психодрами («Транзактна психодрама»), виокремлює варіант психодрами на тему життєвого сценарію – скриптодраму – виведення на сцену тих вузлових моментів, навколо яких розігрується життєва драма людини. Виходу із деструктивного впливу сценарію, на його думку, сприяє техніка «Повернення в часі». Вищеописане дає підстави

виділити казку як можливість повернутися в минуле, «відкрити» та «закрити» травми, які у формі незавершених гештальтів блокують гармонійне розгортання життєвого сценарію. Досліджуючи проблему розгортання життєвого сценарію особистості залежно від травматичного досвіду, виділяємо праці П. Горностая, присвячені вивченню закономірностей формування колективних травм і трансгенераційної передачі травматичного досвіду. А тому **перспективу подальших розвідок** вбачаємо в дослідженні феномену травми на колективному рівні, а саме механізмів її трансгенераційної передачі, у контексті розгортання родових життєвих сценаріїв.

Література:

1. Айхінгер А, Холл В. Психодрама в детской групповой терапии / А. Айхінгер, В. Холл; Пер. с нем. – М. : Тетрис, 2003. – 256 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн; [пер. с англ.]. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 576 с.
3. Василюк О. Концептуальні межі поняття «травматична пам'ять» у зарубіжній і вітчизняній літературі [Електронний ресурс] / Ольга Василюк // Освіта регіону. – № 2. – 2013. – Режим доступу : <http://socialscience.com.ua/article/1061>.
4. Василюк О. П. Теоретико-методологічний аналіз поняття «травматична пам'ять» з позиції когнітивного підходу / О. П. Василюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – 2014. – Вип. 48. – С. 29–36.
5. Гандзілевська Г. Б., Хеленюк А. А. Психологічне осмислення життєвого шляху Гальшки Острозької в поемі Світлани Луцкової «Плач за рожевою птахою» / Г. Б. Гандзілевська, А. А. Хеленюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології –К. : Гнозис, 2014 – Додаток 2 до Вип. 5. – С. 178-187.
6. Гандзілевська Г. Патріотизм життєвого сценарію української письменниці-емігрантки Оксани Лятуринської / Г. Б. Гандзілевська // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 743: Педагогіка та психологія. – С. 28–33.
7. Горностай П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности : [монография] / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 311 с.

8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.

9. Клименко Н. Г. Казкові герої як прообрази життєвого сценарію сучасної жінки / Н. Г. Клименко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, вип. 11. – С. 155–160.

10. Колобовникова А. Психокоррекция жизненных сценариев методом сказкотерапии [Электронный ресурс] / А. Колобовникова. – Режим доступа : <http://www.transactional-analysis.ru/script/168-fairytale?format=pdf>.

11. Костіна Т. О. Наративна складова життєвого сценарію особистості / Т. О. Костіна // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 13. – С. 163–169.

12. Летова И. Жизненные сценарии [Электронный ресурс] / И. Летова. – Режим доступа : <http://letova.com/pishha-dlya-razmyshlenij/biblioteka-tranzaktnogo-analiza/>.

13. Максимова С. В. Творчество: созидание или деструкция : монография / С. В. Максимова. – М. : Академический проект, 2006. – 222 с.

14. Мизинова И. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению [Электронный ресурс] / И. Мизинова // Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/zhiznenny-stsenariy-lichnosti-osnovnye-podhody-k-rassmotreniyu>.

15. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / В. Г. Панок. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.

16. Перлз Ф. Теория гештальттерапии [Электронный ресурс] / Ф. Перлз, П. Гудмен. – «Институт общегуманитарных исследований (ИОИ)», 2008 – 382с. Режим доступа : http://www.al24.ru/pdf_kniga_9264.html.

17. Погодин И. Кризисная психотерапия: процесс восстановления творческого приспособления [Электронный ресурс] / И. Погодин. – Режим доступа : <http://ruspsy.net/phpBB3/viewtopic.php?f=545&t=701>.

18. Погодин И. А. Концептуальный анализ гештальт-подхода / И. А. Погодин, Н. И. Олифинович, Г. И. Малейчук // Вестник гештальт-терапии. – Выпуск 2. – Минск, 2006. – С. 7-16.

19. Розин М. Психология судьбы: программирование или творчество? [Электронный ресурс] / М. Розин. – Режим доступа : <http://www.aquarun.ru/psih/probl/probl14.html>.

20. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 367 с.

21. Туриніна О. Л. Психологія творчості : навчальний посібник / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007 – 160 с.

22. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; [пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин]. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 238 с.

23. Фрейд З. Психологические этюды / З. Фрейд. – Минск : Беларусь, 1991. – 606 с.

24. Чепелєва Н. Розуміння та інтерпретація особистого досвіду у контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелєва // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. Психологія і педагогіка. – Острог, 2009. – Вип. 12. – С. 8–21.

25. Что такое творческое приспособление [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://gestaltclub.com/articles/stati/gestalt-terapia/chto-takoe-tvorcheskoe-prisposoblenie>.

26. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.

27. Jean-Marie Robine. La Gestalt-therapie / Jean-Marie Robine // P.: Morisset, 1994; М.: МГИ, 1998. К. : PSYLIB, 2009 [Режим доступа] <http://psylib.org.ua/books/robij01/index.htm>.

28. Kahler T., Capers H. The Miniscript / T. Kahler, H. Capers // TAJ. 1974. Vol. 4, 1. P. 26-42.

УДК 159.955

А. Ю. Гільман

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення поняття «тренінгу»; проаналізовано основні особливості його проведення. Автором розкрито зміст тренінгової програми формування саногенного мислення студентської молоді; описано завдання, структуру тренінгової програми; представлено й охарактеризовано основні блоки тренінгу.

Ключові слова: саногенне мислення, неадаптивні когніції, тренінг, студентська молодь.

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «тренинга»; проанализированы основные особенности его проведения. Автором раскрыто содержание тренинговой программы формирования саногенного мышления студенческой молодежи; описано задачи, структуру тренинговой программы; представлены и охарактеризованы основные блоки тренинга.

Ключевые слова: саногенное мышление, неадаптивные когниции, тренинг, студенты.

The article highlights theoretical approaches of the definition of «training»; analyzes the main features of its activization. The author provides the content of the training program of formation of sanogenic thinking of students; describes the main problems and structure of the training program; presents and describes the main training blocks.

Keywords: sanogenic thinking, nonadaptive cognitions, training, college students.

Постановка проблеми. Процес соціалізації студентської молоді є динамічним явищем входження молоді людини в соціальну сферу, де певну роль повноцінного та здорового функціонування відіграє її здатність до саногенного мислення. Проблема формування саногенного мислення студентів сьогодні є актуальною, як для науки, так і для суспільства. Для того, щоб майбутні фахів-

ці могли успішно адаптуватися до нових умов життя, гармонійно та ефективно вирішувати конфлікти, взаємодіяти в конкретному середовищі, необхідно, щоб вони набули відповідних адаптивних форм мислення та поведінки і були здатні зберігати своє здоров'я й бути екологічними для інших. Застосування різноманітних активних форм навчання – рольових ігор, тренінгів, вирішення ситуаційних завдань, організація тематичних дискусій чи «мозкового штурму» – поступово поширюється як у світі загалом, так і в Україні зокрема. Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання сьогодні є одним із найбільш поширених видів психологічної роботи. Він є найбільш актуальним і динамічним на ринку психологічних послуг, які може надати соціальна психологія, оскільки приваблює людей своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією та іншими явищами. Його значущість у тому, що він дозволяє ефективно розв'язувати завдання, пов'язані з розвитком навичок спілкування, управління власними емоційними станами, самопізнанням і самоприйняттям, особистісним зростанням. Використання тренінгових занять надає можливість у доступній формі здобувати знання, які необхідні для формування саногенного мислення особистості. Саме тому тренінгова програма є одним із ефективних засобів формування саногенного мислення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. XX століття стало поворотним моментом у дослідженні й використанні в психології соціальних груп. Теоретичні напрацювання знайшли широке застосування у практиці різних сфер людського буття. Кінець минулого століття відомий тим, що практична психологія з кожним роком усе ширше використовувала групові форми роботи, серед яких особливе місце посідають тренінги. Феномен тренінгу насамперед у тому, що він відповідає вимогам сучасного життя, яке насичене різними суспільними проблемами. *Психологічний тренінг* – форма активного навчання навичкам поведінки, що використовує ефективність, конфіденційність, внутрішню відкритість, психологічну атмосферу, індивідуальну й групову рефлексію та інші процеси [2].

Тренінг характеризують як спосіб перепрограмування певної моделі поведінки людини. Поняття «тренінг» (від англ. *train, training*) має багато трактувань: тренування, навчання, виховання.

Схожа термінологія характерна і науковим визначенням тренінгу, зокрема Ю. М. Ємельянов трактує тренінг як ряд методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння різноманітними видами діяльності [2, с. 37]. Інші науковці розуміють тренінг як частину задуманої активності організації, направленої на вдосконалення професійних здібностей та якостей [7, с. 64].

У теперішній час часто також використовують поняття «соціально-психологічний тренінг» (М. Форверг), метою якого є розвиток особистості, формування певних умінь та навичок, засвоєння міжособистісної взаємодії. Результат тренінгу полягає не лише в розвитку когнітивного компоненту, але й у формуванні розуміння самого себе, адекватної самооцінки, вивчення індивідуальних прийомів міжособистісної взаємодії з метою підвищення її ефективності. Л. А. Петровська визначає соціально-психологічний тренінг як спосіб взаємозв'язку, направлено на розвиток соціальних установок, знань, умінь, навичок спілкування між людьми, засіб розвитку компетентного спілкування та психологічної взаємодії [2, с. 52].

Вважається, що перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні, були проведені учнями К. Левіна в Бетелі (США) й одержали назву Т-груп. К. Левін зазначав, що в більшості випадків ефективні зміни в установках та поведінці людини здійснюється в груповому, а не в індивідуальному процесі, через це, для того щоб виявити та змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, особистість повинна здолати свою автентичність і навчитись оцінювати себе адекватно. Деякі з Т-груп, які виникли в 1954 р., мали назву груп сенситивності і були спрямовані на виявлення особистісних цінностей людини, підсилення відчуття її самоідентичності. Розповсюдження Т-груп та групи сенситивності відбулось у 60-х–70-х рр. XX ст., особливо серед установ та організацій.

У 1982 році А. А. Петровська видала першу монографію, яка була присвячена теоретичним і методологічним аспектам соціально-психологічного тренінгу. У роботі з професіоналами соціономічної групи, керівниками підприємств і організацій цей метод активно використовують. Досвід його використання зазначено в роботах Ю. М. Ємельянова, В. П. Захарова, Г. А. Ковальова, А. А. Петровської, Н. Ю. Хрящової, Н. В. Чепелевої, Л. В. Долинської, М. В. Левченко та ін [7, с. 192].

Основною метою соціально-психологічного тренінгу є покращення комунікативних та професійних здібностей та компетентності в спілкуванні, що може бути конкретизована в ряді задач обов'язково пов'язаних із здобуттям знань, формуванням умінь та навичок, розвитком установок, які зумовлюють поведінку у спілкуванні, перцептивних здібностей людини, корекцію та розвиток системи відносин особистості, адже особистісні відмінності є тим фоном, який розфарбовує людські дії в різні кольори, його вербальні і невербальні прояви.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу літератури запропонувати тренінгову програму формування саногенного мислення у студентів.

Виклад основного матеріалу. Змістом формувального експерименту є апробація розробленої на основі теоретичного дослідження й констатувального емпіричного дослідження програми формування саногенного мислення у студентів шляхом активізації процесів самопізнання, особистісного саморозвитку, аутопсихоаналізу емоцій, формування уявлень про адаптивні думки, розвитку характеристик психологічного профілю студента, що мислить саногенно. Запропонована нами програма формування саногенного мислення передбачала: тренінг «Формування саногенного мислення студентської молоді», спеціальну організацію занять із курсу «Практикум із загальної психології» з використанням активних методів навчання; індивідуальні та групові бесіди, лекції, диспути, участь у конференціях, відповідну організацію позанавчального часу студентів, актуалізацію їхнього саморозвитку.

Тренінгова програма із формування саногенного мислення у студентської молоді спрямована в основному на розвиток навичок адаптивної роботи з негативними думками, формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу, розвиток самосвідомості, розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки, ментальну роботу з негативними емоціями та станами, розвиток навичок міжособистісного спілкування, розвиток позитивного ставлення до себе та інших, що в результаті сприятиме досягненню психологічного благополуччя студента.

Інтенсивне групове спілкування – перспективна форма психологічної допомоги студентській молоді. Досвід, який студент набуває у тренінговій групі, допомагає вирішити проблеми, що виникають у різних сферах його життя. Як зазначає К. Рудестам,

«група являється мікрокосмосом, інститутом в мініатюрі, який відображає зовнішній світ і додає реалізму у штучно створювану взаємодію» [2, с. 89]. У процесі роботи за допомогою інтенсивного групового досвіду здійснюють перебудову існуючих установок, практичне оволодіння спектром професійних умінь оптимального участі в спілкуванні, перетворення існуючих міжособистісних відносин в істинно особистісні, відбувається процес самоприйняття, саморозкриття та самореалізації.

Тренінгова програма включає в себе такі **блоки**:

- розпізнавання та усвідомлення емоцій;
- робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками;
- ментальна практика роботи з емоціями та почуттями (сором, провина, образа, заздрість, страх);
- формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів.

Теоретична основа психотренінгу базувалась на компонентах психічної регуляції діяльності, виділених О. А. Конопкіним: 1) прийнята суб'єктом мета діяльності; 2) суб'єктивна мета значущих умов; 3) програма виконавчих дій; система суб'єктивних критеріїв досягнення мети; 4) рішення про корекцію системи саморегуляції [8] та біоенергетичному підході, зокрема структурній моделі психічного функціонування (або ієрархії особистості).

Така стратегія передбачає аналіз не тільки особливостей психологічної структури досліджуваного (думки, емоції, поведінка, сновидіння, образи уяви тощо), а й його тіло і процеси, які там відбуваються.

Також у процесі розробки тренінгової програми ми опирались на ідеї позитивної психотерапії, зокрема на особливості форм переробки конфліктів (*фізіологія і психосоціальна ситуація напруження*) [6], що моделюються в конкретній життєвій ситуації за участю конкретних концепцій:

1. *Тіло (відчуття)*: на передньому плані стоїть тіло-Я-сприйняття. Базові запитання: Як людина сприймає своє тіло? Як переживає він різні відчуття і інформацію з навколишнього світу?

2. *Діяльність (розум)*: сюди відносять способи становлення норм діяльності і їх включення в концепцію Я. «Думання» і розум роблять можливим систематично і цілеспрямовано вирішувати проблеми й оптимізувати діяльність. Можливі дві різно-направле-

ні реакції втечі: а) «втеча» в роботу; б) «втеча» від вимог діяльності. Типові симптоми – проблеми самооцінки, перевантаження, стресові реакції, страх звільнення, порушення уваги і «дефіцитарні симптоми», такі як пенсійний невроз, апатія, зниження активності і т. д. Найбільш поширені концепції цієї сфери: «Якщо ти щось можеш, тоді ти щось із себе представляєш»; «Закінчив справу – гуляй сміливо» і «Без праці не витягнеш і рибки із ставка»; «Час – гроші» і т. д.

3. *Контакти (традиція)*: ця сфера має на увазі здатність встановлювати і підтримувати відносини з самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами, соціальними шарами і чужими культурними кругами; ставлення до тварин, рослин і речей. Соціальна поведінка формується під впливом досвіду і набутих традицій, особливо це торкається становлення наших можливостей налагоджувати контакти. Існують соціально обумовлені критерії вибору, які ними управляють: наприклад, людина чекає від партнера ввічливості, щирості, справедливості, акуратності, спільності певних інтересів і т. д. та вибирає собі партнера відповідно до цих критеріїв.

4. *Фантазія (інтуїція)*: можна реагувати на конфлікти, активізуючи фантазію, уявляючи рішення конфліктів, представляючи в думках бажаний успіх або караючи і навіть вбиваючи в мріях людей, на яких нагромадилася злість через те, що хтось був невірний, не має рації або дотримується інших переконань. Фантазія і інтуїція можуть, наприклад, порушувати і навіть задовольняти потребу під час творчих досліджень і сексуальних фантазій. Як «особистий світ» фантазія відгороджує від травмуючих і хворобливих втручань дійсності і створює тимчасово комфортну атмосферу (наприклад, алкоголь, токсикоманія).

Застосування чотирьох форм переробки конфлікту мають на меті зберегти душевну рівновагу молодой особи, вирішальною для врівноваженого душевного стану є здатність мислити саногенно. В особовій сфері однобічність у чотирьох якостях життя виявляється зовні у відкритих формах чотирьох реакцій «втечі» – ця «втеча» у хворобу (соматизація), в активну діяльність (раціоналізація), у самотність або спілкування (ідеалізація або знецінення) і у фантазії (заперечення).

Тренінгова програма передбачала розвиток характеристик психологічного профілю студента, що мислить саногенно, а саме: роз-

виток рефлексивності, вольової саморегуляції, створення позитивного енергетичного потенціалу (ситуації емоційного переживання радості) та позитивної емоційної реакції та стимули середовища, розвиток нервово-психічної стійкості та опірності до стресу, забезпечення стійкого рівня адаптаційних ресурсів, розвиток гнучкості в поведінці, здатності зберігати певний ступінь психологічної стабільності у стресогенних умовах і самостійно повертатися в стан рівноваги, створення ситуації внутрішнього спокою та гармонії [6].

Під час розробки тренінгової програми по формуванню саногенного мислення студентів ми ґрунтувалися на точці зору когнітивних терапевтів (А. Елліс, А. Бек, Дж. Бек, Д. Майхенбаум, Т. Дзурілла, М. Голфрід), що кожна ситуація породжує в індивіда автоматичну думку, а остання своєю чергою породжує емоцію. Звідси випливає, що розвиток у студентів саногенного мислення сприятиме пригніченню негативних емоцій у навчальній та іншій діяльності студентів, що, відповідно, сприятиме зменшенню патогенних проявів у поведінці молодшої особи. Отже, на нашу думку, ключовим у боротьбі з патогенними автоматичними думками є навчання студентів саногенного мислення у стресових ситуаціях, пов'язаних із навчальною діяльністю.

Також ми брали до уваги особливості психогімнастики, психофізичного тренування (К. В. Дінейка, А. Л. Гройсман), тілесно-орієнтованого психоаналізу (В. Райх, А. Лоуен), біоенергетичні вправи і т. д. У роботі з тілом викликається катарсис – емоційне відреагування, «очищення душі» (за Арістотелем). Усі ці психологічні технології дозволяють здійснити психічне оздоровлення, тобто відновлення психічної працездатності й адаптивності до соціального середовища за рахунок відновлення кількості енергії і гармонізації психіки людини. Розширення можливостей психічної саморегуляції сприяє гармонійному балансу всього організму. Такий об'ємний інтегральний підхід до формування саногенного мислення, забезпечить повноцінність психофізіологічного функціонування індивіда на всіх рівнях його діяльності.

На нашу думку, оволодіння навичками саногенного мислення, що включає в себе розвиток умінь самоспостереження та рефлексії, перебудову існуючих установок, зняття фізичного і психоемоційного напруження, регуляцію поведінки студента, покращить адаптивність молодшої особи до соціального середовища.

Основною метою тренінгової програми є формування саногенного мислення у студента.

На основі результатів діагностики та інтерв'ю були визначені такі завдання тренінгу:

1) ознайомити студентів з основними ідеями концепції саногенного мислення;

2) знизити прояв патогенних та автоматичних думок, що виникають у ситуаціях напруги і стресу;

3) засвоїти основні способи оволодіння саногенним мисленням: знайомство з методиками Ю. М. Орлова, А.Елліса, Н. Пезешкіана, Дж. Джампольскі, Л. Хей та ін.

4) сформувати уміння і навички конструктивного вирішення конфліктів у спілкуванні, емоційної і поведінкової саморегуляції, психологічного аналізу ситуацій;

5) сформувати позитивне самосприйняття та соціальні навички студентів у процесі засвоєння саногенного мислення.

Принципи роботи групи: 1) чіткий структурований стиль ведення – всі заняття чітко сплановані, проводяться у визначені дні й час, тривалість кожного заняття фіксована, всі інструкції чітко формулюються; 2) уникнення емоційних та інформаційних перевантажень; 3) поступовий перехід від жорсткої структурованості з орієнтацією на пояснення тренера до все більшої спонтанності в міжгруповій взаємодії; 4) поступовий перехід від більш директивного стилю до менш директивного; 5) поступовий перехід від емоційно нейтрального матеріалу до емоційно насиченого; 6) поетапне введення нового матеріалу й перехід до більш складних цілей і завдань; 7) постійне повторення та відпрацювання попередніх завдань; 8) обов'язковий зворотній зв'язок між тренером і студентами; 9) заборона на критику як із боку тренера, так і з боку інших членів групи; 10) насиченість занять позитивними емоціями – відмічається будь-який успіх, навіть найнезначніший; 11) обмін думками, спостереженнями й досвідом на всіх етапах роботи; 12) залучення активного відпочинку та занять різними видами хобі як додатковий шлях подолання втомленості й стресу; 13) контроль виконання студентами домашнього завдання.

У процесі тренінгу також використовують такі прийоми: 1) інструктаж – як подолати певні ситуації, що викликають напругу, патогенні думки; 2) зворотній зв'язок – аналіз певних копінгових стратегій і видів поведінки, підкріплення правильних рі-

шень; 3) моделювання – відпрацювання певної моделі поведінки (за участі тренера чи інших членів групи); 4) розігрування ролей; 5) соціальне підкріплення – підбадьорювання під час знаходження правильної копінгової стратегії; 6) домашні завдання.

Програма тренінгу із засвоєння саногенного мислення складається з 20 занять і розрахована на 40 годин. Програма передбачає гуманістичну позицію тренера і спрямована на усвідомлення учасниками себе, ціннісних орієнтацій, зростання особистості, утвердження потреби в самоактуалізації. Вона ґрунтується на принципі поступовості, поетапності: кожний наступний етап повинен логічно витікати з попереднього. Завдяки цьому людина поступово поглиблюється в процес усвідомлення себе, відкриваючи різні боки свого «Я», що є підставою для зміни, трансформації його мислення в саногенне мислення.

Отож, ми організовували практичну апробацію тренінгової програми. Робочою гіпотезою стало таке положення: якщо протягом трьох місяців за допомогою запропонованих нами методик розвивати здатність студентів опановувати власними емоціями і конструктивно змінювати автоматичні думки, то це сприятиме формуванню саногенно мислячого студента.

Під час апробації тренінгової програми незалежною змінною виступило виконання досліджуваними спеціальних вправ, запропонованих у нашій тренінговій програмі формування саногенного мислення у студентів, а залежною змінною – оволодіння саногенним мисленням.

Навчальна модель тренінгу саногенного мислення випробувана автором на практиці з 25-ма студентами із Рівненської, Хмельницької, Житомирської та Львівської областей. Як експериментальна, так і контрольна група складалися з 25 осіб (12 хлопців і 13 дівчат у кожній). Для студентів експериментальної групи протягом трьох місяців проводився тренінг із формування саногенного мислення.

Насамперед зазначимо, що кожне заняття передбачає:

- 1) отримання нової інформації про саногенне мислення та про себе;
- 2) переосмислення уявлень про образ свого «Я», своїх думках, почуттях, вчинках у світлі отримання нових знань;
- 3) відтворення, переживання досліджуваної емоції;
- 4) вибудовування нового типу відносин із самим собою й оточуючими;

5) закріплення позитивного досвіду в засвоєнні нового мислення і позбавлення від неконструктивних способів реагування.

Кожне заняття починають із рефлексії, що дозволяє ведучому отримати інформацію про стан учасників, бажання почати роботу (добре чи відпочили, що снилося, чи були труднощі у спілкуванні у вузі, вдома, на вулиці). Далі тренер запитує про виконання домашнього завдання: чи намагалися його робити, які виникали труднощі, які почуття відчували під час виконання завдань із засвоєння саногенного мислення. Потім оголошують тему і цілі чергового заняття, здійснюють перехід до основних етапів його проведення. На кожній зустрічі проводять розминку, що, як правило, проходить після етапу рефлексії і перед початком засвоєння нової інформації. Розминку можна проводити і на початку, і в середині, і в кінці заняття з метою зняття втоми, напруженості або включення в роботу. Наприкінці кожного заняття проводиться рефлексія процесу роботи «тут і тепер» (ставлення до подій, свій внесок у роботу, хто підтримував, хто заважав роботі і т. д.). Далі пропонують домашнє завдання на закріплення отриманих на минулій зустрічі знань та вмінь.

Соціально-психологічний тренінг із формування саногенного мислення включав у себе чотири блоки (табл.1). Для того, щоб зрозуміти, чи було досягнуто поставлених цілей, проаналізуємо кожен із них [3; 4; 5; 6].

Перший блок **«Розвиток навичок розпізнавання та усвідомлення емоцій»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу. Основними завданнями було визначено: 1) мотивація, постановка проблеми, знайомство; 2) створення позитивної атмосфери та настрою; 3) введення елементів групової взаємодії; 4) виокремлення типових проблемних ситуацій у навчальній діяльності студентів; 5) відпрацювання на ігрових моделях навичок виявлення автоматичних думок та їхнього оцінювання; 6) розпізнавання емоцій, що виникають як реакція на автоматичні думки; 7) розвиток навичок самоспостереження за допомогою ведення щоденника для реєстрації ситуацій і пов'язаних із ними думок та емоцій; 8) обговорення прийомів і методів подолання негативних емоцій, якими вже користуються студенти. Блок складався з чотирьох занять.

Другий блок **«Робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками»** був спрямований на розвиток у студен-

тів умінь самоспостереження і самоаналізу, а також формування навичок адаптивної роботи з негативними думками. Основними завданнями було визначено: 1) виокремлення причин виникнення неадаптивних когніцій, прояву патогенного мислення; 2) навчання оцінювання автоматичної думки; 3) пошук раціональної відповіді на автоматичну думку; 4) виокремлення думок, які найбільше пригнічують впевненість студентів у їхніх силах; 5) обговорення труднощів і шляхів їхнього подолання. Блок складався з чотирьох занять.

Третій блок **«Ментальна практика роботи з емоціями та почуттями (сором, провинна, образа, заздрість, страх)»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу, а також ментальну роботу з негативними емоціями та станами. Основними завданнями було визначено: 1) ознайомлення з механізмом виникнення емоцій; 2) визначення ролі мислення та емоційної сфери особистості; 3) розвиток здатності до рефлексії та аналізу продуктів власної діяльності на основі вивчення особливостей саногенного мислення; 4) вміння відслідковувати в себе негативні емоції, розуміти природу їх виникнення; 5) познайомити учасників групи з особливостями виникнення почуття образи, сорому, вини, заздрощів, страху та способами роботи з ними; 6) розвиток навичок оволодіння саногенним мисленням. Блок включав шість занять.

Четвертий блок **«Формування позитивного самосприйняття і навичок соціальних контактів»** був спрямований на формування у студентів навичок самоспостереження і самоаналізу, навичок міжособистісного спілкування. Основними завданнями було визначено: 1) обговорення труднощів спілкування, що виникають між студентами й викладачами в процесі навчальної діяльності; 2) виокремлення та обговорення реальних міжособистісних ситуацій (студент-викладач), які викликали труднощі; 3) обговорення можливих варіантів поведінки й діалогів у цих ситуаціях; 4) проведення рольової гри; 5) обговорення результатів рольової гри, виокремлення способів подолання труднощів під час комунікації; 6) розвиток навичок оволодіння саногенним мисленням. Блок включав шість занять.

Таблиця 1

**Соціально-психологічний тренінг
формування саногенного мислення у студентів**

№ блоку	Назва тренінгового блоку	Основні психолого-педагогічні та тренінгові засоби
1	2	3
1.	Розпізнавання та усвідомлення емоцій	Знайомство. Правила роботи в групі. Анкета очікувань. Формування атмосфери психологічної безпеки та позитивної установки в групі. Міні-лекція «Когнітивний підхід: саногенне мислення як шлях до розвитку і самовдосконалення». Вправа «Позитивні та негативні думки». Міні лекція на тему «Саногенне мислення чи патогенне мислення: за і проти». Вправа «Рационально-емотивне уявлення». Рольова гра «Неадекватні інтерпретації». Вправа «Наші емоції». Вправа «Скульптура емоцій».
2.	Робота з неадаптивними когніціями і деструктивними установками	Вправа «Установки» Вправа «Неадаптивні когніції». Техніка «АВС-модель». Аналітична техніка «Баланс». Вправа «Когнітивний мозковий штурм». Вправа «Добре-погано». Вправа «Рациональна підтримка». Вправа «Робота з патогенними думками». Рациональна техніка на основі А-В-С-теорії А. Елліса.
3.	Ментальна практика роботи з емоціями та почуттями (сором, провина, образа, заздрість, страх)	Вступ до ментальної роботи Міні-лекція «Мислення та механізм виникнення емоцій». Вправа «Я саногенний – я патогенний». Вправа «Пантоміміка». Вправа «Позбавлення від тривоги».
	образа	Притча про Будду. Міні-лекція про образу. Ментальна практика роботи з образою. Вправа «Позитивне мислення». Завдання на поглиблення самопізнання. Прослуховування музичного фрагмента.

Продовження таблиці 1

	провина	Притча «Ляпас». Міні лекція про вину. Вправа «Моя вина». Ментальна практика роботи з виною. Техніки Л. Хей: Вправа «Я схвалюю в собі все». Вправа «Я заслуговую».
	сором	Притча про сором і сумління. Міні лекція про сором. Вправа «Сором». Ментальна практика роботи з соромом. Вправа «Атака на сором».
	заздрість	Притча про заздрість і злість. Міні лекція про заздрість. Вправа «Створюємо дистанцію». Вправа «Я пишаюсь». Вправа «Я тепер такий».
	страх	Приборкати страх. Притча від Пауло Коельо. Інформація по теорії страху. Брейнстормін «Які функції виконує страх?» Вправа «Намалюй свій страх» Вправа «Бачення інших». Вправа «Діалог руками». Вправа «Подолання дратівливості». Вправа «Формування позитивного настрою на весь день».
4.	Формування позитивного само-сприйняття і навичок соціальних контактів.	Антистресова техніка «Словесний натюрморт». Вправа «Я сильний – я слабкий». Вправа «Умійте розслаблятися». Вправа «Ситуації». Вправа «Мозковий штурм». Вправа «Ти маєш мене переконати». Вправа «Якщо я зроблю, то...». Вправа «Асоційовані стани». Вправа «Прохання – відмова». Рольова гра «Поміняйтесь місцями». Вправа «Людина-стресор». Вправа «Книга мого життя». Вправа «Передача почуттів». Вправа «Підкреслення значущості». Вправа «Мій внутрішній стан». Вправа «Я пишаюсь собою». Вправа із дзеркалом.

Продовження таблиці 1

Підсумки тренінгу
Обговорення питань:
Що означає «прийняти себе»?
Яку роль відіграє в розвитку особистості позитивне самосприйняття? Чому воно важливе?
Від чого залежить формування позитивної Я-концепції особистості?
Що ми самі можемо зробити для розвитку поваги до себе?
Чому так важливо саногенне мислення для студента в процесі навчання у ВУЗі?
Що формує у своїх студентів викладач з патогенним мисленням?
Чи може особистість сама сформувати у себе саногенне мислення?
Що особисто Вам дав цей тренінг?

Підсумком тренінгових занять із формування саногенного мислення є сформованість у студентів характеристик саногенного мислення. Після закінчення тренінгових занять відбулося обговорення того, чи змінилось мислення студентів, і чи був тренінг ефективним. Студенти зазначили, що вони намагаються відстежити негативні емоції та стани, розмірковувати причини їх виникнення, розпізнавати автоматичні думки, пробують будувати відносини з іншими людьми, враховуючи знання про способи оволодіння саногенним мисленням.

Висновки. Отже, після закінчення формувальних впливів, студенти змінили ставлення до самих себе, стали краще розуміти себе та поведінку оточуючих людей, почали шукати конструктивних шляхів розв'язування проблемних ситуацій у взаєминах. Варто зазначити, що в ході дискусії щодо введення психологічних тренінгів у навчальний процес ВНЗ, учасники групи дійшли згоди, що участь у таких тренінгах має позитивний вплив на соціальну адаптацію студентів, формує навички ефективної взаємодії з людьми, конструктивного вирішення проблем, вчать самоаналізу і самостійному рішення актуальних проблем і задач. Студенти дійшли висновку, що застосування психологічних тренінгів у навчальному процесі не лише матиме позитивний вплив на їхню успішність, але й сприятиме професійному і соціальному становленню в майбутньому.

Формувальний експеримент дозволив нам не обмежуватися реєстрацією фактів, що виявляються, а через створення спеціальних ситуацій розкривати тенденції розвитку саногенного мислення, становлення особистості студента. Таким чином, згідно з постав-

леними завданнями, під час проведеної програми тренінгу студенти оволоділи навичками саногенного мислення, а також навчилися розпізнавати, аналізувати й контролювати власні емоції, розуміти поведінку інших людей, будувати здорові відносини. Отже, якісний аналіз тренінгу дозволяє стверджувати, що він сприяє зниженню прояву патогенного мислення студентів, а також розвитку їхніх соціальних навичок.

Література:

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1997. – 363 с.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
3. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман// Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 30. – С. 43–50.
4. Гильман А. Ю. Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения / А. Ю. Гильман // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (35). – Budapest, 2015. – Issue: 71. – P. 79-84. (p- ISSN 2308-5258, e-ISSN 2308-1996).
5. Гільман А. Ю. Саногенне і патогенне мислення: теорія і важливі напрями психологічної практики /А. Ю. Гільман, М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 2. – С. 28-39.
6. Гільман А. Ю. Аналіз результатів ефективності програми по формуванню саногенного мислення студентської молоді/ А. Ю. Гільман// Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса. – 2016.
7. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга / О. В. Евтихов. – СПб., 2005. – 254 с.
8. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.,1980. – 265 с.
9. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». Модульно-кодоевое 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.
10. Орлов Ю. М. Оздораавливающее (саногенное) мышления. Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд. исправленное. / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006.

УДК 159.923+316.613

В. А. Гупаловська**ТЕОРІЇ ТА МОДЕЛІ СЕКСУАЛЬНОСТІ:
ЧИ Є МІСЦЕ ДЛЯ ДУХОВНОСТІ?**

У статті виокремлено найбільш повне психологічне визначення сексуальності людини. Приведено основні відомі на теперішній час напрями дослідження, теорії та моделі сексуальності. Приведено результати психологічного опитування дорослих осіб із приводу їхніх уявлень про власну сексуальність. З'ясовано, що близько 15% респондентів зазначають про наявність переживань трансцендентного характеру, що дає змогу припускати наявність духовного рівня сексуальності особи. Проаналізовано поняття духовності і характеристики трансцендентності. Виокремлено тілесний, душевний та духовний рівень функціонування сексуальності.

Ключові слова: сексуальність, теорії сексуальності, моделі сексуальності, тілесний, душевний і духовний рівень сексуальності, трансцендентні переживання.

В статье выделены наиболее полные психологические определения сексуальности человека. Приведены основные известные на данное время направления исследования, теории и модели сексуальности. Представлены результаты психологического опроса взрослых по поводу их представлений о собственной сексуальности. Выявлено, что около 15% респондентов говорят о присутствии переживаний трансцендентного характера, что даёт возможность предположить наличие духовного уровня сексуальности личности. Проанализированы характеристики духовности и понятие трансцендентности. Выделены телесный, душевный и духовный уровни функционирования сексуальности.

Ключевые слова: сексуальность, теории сексуальности, модели сексуальности, телесный, душевный и духовный уровень сексуальности, трансцендентные переживания.

The article singles out the most comprehensive psychological definition of human sexuality. It provides key known areas of current research, theories and models of sexuality. The results of psychologi-

cal survey of adults regarding their ideas about their own sexuality are provided. It was found that about 15% of respondents indicate presence of the transcendent nature experience that allows assuming existence of the spiritual level of human sexuality. The notions of spirituality and transcendence characteristics are analyzed. Bodily, emotional and spiritual level of sexuality functioning are singled out.

Keywords: *sexuality, theories of sexuality, models of sexuality, bodily, emotional and spiritual level of sexuality, transcendental experience.*

Постановка проблеми. У сучасній науці, попри широкий інтерес до теми сексуальності, існує велика кількість різноманітних визначень сексуальності і відсутня однастайність у розумінні цього феномену. Основними відомими моделями, які намагаються описати сексуальності людини є: біологічне розуміння, еволюційна, теологічна, біхевіоральна позиція, психогідравлічна та екологічна модель (М. Волен і Дж. Шмідт), модель подвійного контролю (Dual Control Model) (J. Bancroft, C. A. Graham, E. Janssen, S. A. Sanders), теорія сексуального сценарію (У. Саймон і Д. Геньон), концепція сексуальної збудливості Р. Уейлена, «гіпотеза редукції стимул-реакції», теорія «сексуального сценарію», теорія «карти кохання» Дж. Мані, теорія сексуальних стратегій Д. Басса. У жодній із теорій не фігурує поняття духовності. Однак у наших психологічних дослідженнях виявлено, що близько 15 відсотків опитаних респондентів віком від 19 до 46 років говорять про трансцендентний характер переживання у процесі реалізації сексуальності. Тому в моделі сексуальності необхідно виокремлювати духовний рівень. А метою статті є обґрунтування духовного рівня сексуальності людини.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. За визначенням Є. Кащенко, людська сексуальність – це надзвичайно яскраве явище, обумовлене об'єктивними і суб'єктивними аспектами, внутрішньоособистісними та позаособистісними факторами, які включають сукупність біологічних, психологічних, соціальних, культурних процесів, пов'язаних із проявом та задоволенням статевої функції. Однак дослідник зазначає, що відсутність загальноприйнятої концепції сексуальності змушує визначати її в описових категоріях. Він також визначає психологію сексуальності як сукупність міждисциплінарних знань про життя людини, обумовлене її психосексуальною активністю [4; 8].

Прихильник концепції динамічної психіатрії Г. Аммон пише, що конструктивна сексуальність, інтегрована в цілісну психічну активність індивіда, означає здатність до встановлення зрілого партнерського симбіозу, як взаємно збагачуючого єднання самодостатніх особистостей, спрямованого на «відкриття» партнера, відчуження його унікальності, а також безумовне тілесне, душевне і духовне злиття. Таке єднання не обумовлене виключно біологічними потребами, вільне від рольових фіксацій і страхів, що допускає можливість виходу з нього без руйнівного почуття провини і переживання втрати [15].

У сучасній науці наявне поступове відокремлення психології сексуальності як науки від сексології. Однак до цього часу не здійснено розмежування кордонів досліджень і предметів наук. Не дивлячись на те, що таке розділення виглядає як само собою зрозуміле і логічне, на теперішній час у літературі не зустрічаємо відповідного методологічного доробку. На нашу думку, доцільно було б виокремити «статевість» (сексуальність у контексті медико-біологічному) у якості предмета сексології, а сексуальність (у контексті психологічному) вважати предметом психології сексуальності [4].

Як ми вже зазначали в попередніх публікаціях [4; 5], представники медико-біологічного та еволюційно-етологічного напрямку у вивченні сексуальності зводять її до тілесно-поведінкових реакцій. Так у біологічній моделі увесь спектр сексуальності зводиться до біологічної проблематики, тобто у людській сексуальності бачать лише фізіологічні прояви. Представників цього напрямку більше цікавить організм людини, ніж її особистість. Вирішення проблеми зводиться до пошуку універсального засобу – «пігулки». У психогідравлічній моделі розглядають лібідо як первісний енергетичний імпульс людини, життєву силу й енергію. Саме лібідо визначає всю еволюцію особистості від народження і до смерті. Замасковані перетворення лібідо пояснюють індивідуальні нахили, симпатії й антипатії, потаємні бажання, страхи і багато інших особливостей особистості. Сексуальна мотивація визначається цими особливостями і вираженістю внутрішнього сексуального напруження, що вимагає розрядки. Форми перетворення сексуальної енергії лягли в основу концепції сублімації З. Фрейда, за якою сексуальна енергія може мати два виходи:

- шляхом досягнення сексуальної насолоди, що є примітивнішою формою розрядки;

- шляхом сублімації, тобто шляхом переходу в іншу форму, у прояв на «вищому» рівні, коли первісна енергія лібідо переключається на інші форми активності.

В екологічній моделі М. Волен і Дж. Шмідт трактують сексуальну мотивацію як схильність до реагування певним чином на певні подразники. Така схильність виникає на основі двох компонентів:

- 1) вроджених біофізіологічних особливостей, які змінюються в процесі онтогенезу;

- 2) набутих особливостей, які з'являються в результаті наuczіння і є узагальненням усього комплексу життєвого сексуального досвіду людини.

Сексуальна мотивація базується на поєднанні двох цих компонентів. Сексуальна активність і сексуальна поведінка є результатом процесу навчання, соціалізації, що спирається на відповідну нейрофізіологічну основу.

Соціокультурні фактори сексуальності найдетальніше описує теорія «скрипту» американських соціологів Джона Геньо-на й Уільяма Саймона. З елементами сексуального сценарію тісно пов'язані сексуальні реакції людини. До сценарію автори відносять:

- еротичні *фантазії*, котрі особа ніколи не намагається, не може або навіть не хоче реалізувати в повному обсязі;

- *плани* реальної поведінки, котрі індивід більш чи менш послідовно втілює в життя;

- *проміжні орієнтири*, які виникають у процесі сексуальної взаємодії («якщо він/вона зробить щось, я зроблю це»);

- *пам'ять*, яка організовує минулий сексуальний досвід у більш-менш послідовне ціле [1; 10].

У теорії сексуальних стратегій Д. Басса з точки зору еволюційної психології всі психологічні механізми в людській сексуальності виникли шляхом природного відбору в процесі еволюції. Ці психологічні механізми забезпечують сексуальну адаптацію індивіда до мінливих умов навколишнього середовища. У процесі еволюції чоловіки і жінки стикалися з різними адаптивними проблемами, тому в них сформувалися відмінні один від одного сексуальні стратегії.

Чоловіки і жінки виробили стратегічний репертуар, який містить: 1) короткострокові (пошук тимчасового сексуального парт-

нера), 2) довгострокові (пошук постійного партнера) стратегії. Під час вирішення короткострокових і довгострокових завдань у них виникають різні адаптивні проблеми [10].

Модель Dual Control, розроблена колективом авторів (**John Bancroft, Cynthia A. Graham, Erick Janssen and Stephanie A. Sanders**) в Інституті сексологічних досліджень А. Кінзі у США (The Kinsey Institute for Research in Sex, Gender, and Reproduction, Indiana University) припускає, що сексуальні реакції включають взаємодію між процесами сексуального збудження і гальмування. Модель додатково постулює, що люди відрізняються за їх схильністю до статевого збудження і сексуального гальмування, і що такі варіації допомагають зрозуміти більшу частину мінливості людської сексуальності. Автори вважають, що адаптивними є «нормальні» рівні схильності до інгібування [17].

Д. Мані вважає, що процес психосексуального розвитку починається з моменту зачаття. Онтогенезу передусь пренатальний період розвитку сексуальності, у процесі якого відбувається формування статі (на генетичному, гонадному та морфологічному рівнях) і структур мозку, відповідальних за сексуальну поведінку (статева диференціація мозку). Цікавою є теорія «карти кохання» Д. Мані, згідно з якою образ ідеального партнера (коханого / коханої) формується у дитячому віці (5–8 років) і з часом ця несвідома матриця лише доповнюється більш конкретизованими характеристиками та образами. Образ ідеальної партнерки спочатку зорієнтований на зовнішні ознаки і є сукупністю еротично значущих для людини якостей, проте юнак може закохатися у дівчину, схожу на його ідеал не за всіма, а тільки за кількома ознаками. Зміцнення установки відбувається в еротичних гетеросексуальних контактах: танці, обійми, поцілунки, тілесні ласки [11; 12].

Виклад основного матеріалу. Із поняттям сексуальності тісно пов'язаний феномен інтимності. За визначенням і моделлю інтимного життя людини відомого українського вченого В. Татенка, інтимне – це суб'єктивна критеріальна система, на основі якої здійснюються реальна самооцінка й оцінка, самоприйняття і прийняття інших людей, явищ і подій. Це когнітивний рівень інтимності. «Сутнісною ознакою інтимності є переживання людиною близькості, спорідненості, сокровенності, сакральності, а найперше – почуття любові (в його різних вимірах) до власного життя, до іншої людини, до своєї родини і рідної землі, до рослини і тварини,

до сонця і зоряного неба, до світу і до його творчого начала» [14]. Ця сутнісна ознака інтимності, на нашу думку, знаходить своє відображення в реалізації сексуальності людини.

Інтимний світ людини, як і її сексуальність, еволюціонує протягом онтогенезу і характеризується інтенцією до розвитку, рушійними силами якого є різні суперечності між: індивідуальною та міжіндивідуальною формами інтимності; інтимно-тілесним, інтимно-душевним та інтимно-духовним; учинковими та злочинними, патологічними формами інтимної поведінки; інтимним та екстимним. Структурна модель інтимності за В. Татенком акцентує увагу на діалектичному поєднанні індивідуального і групового суб'єктів інтимного життя, на необхідності виділення різних **планів** інтимної активності (тілесного, душевного та духовного), а також індивідуального та групового способів актуалізації інтимних цінностей та смислів, почуттів та стосунків у формі вчинку, як його розуміли М. М. Бахтін, В. А. Роменець та їхні послідовники [14].

Духовність – це інтегральне утворення людської психіки, складне гармонійне поєднання певних психічно-процесуальних та особистісних якостей людини. За визначенням М.-Л. Чепи, духовність – це сукупність системно інтегрованих особливостей когнітивно-інтелектуальної, почуттєво-емоційної та вольової сфер, яка забезпечує людині здатність до психічно-особистісного вдосконалення та самовдосконалення. Інакше кажучи, духовність, з одного боку, є системно-інтегрованою складовою психіки, з іншого – синергетичним чинником взаємодії різних психічних сфер людини [16].

Наприкінці XX – поч. XXI ст. у сучасній науці на тлі загальної гуманізації спостерігається посилення уваги до феномену духовності з боку вітчизняних психологів. Найспецифічнішими формами прояву духовності, на думку Ж. Маценко, є духовні стани та почуття – недостатньо досліджені традиційною психологією явища. Вражаючим фактом у людському чуттєво-інтелектуальному досвіді завжди були ті дивні моменти внутрішнього «інсайту», які серед філософів одержали назву «космічна» або «розширена» свідомість. Найчастіше вони виникають у процесі спілкування людини з особою, яку палко кохає, або ж споглядання красвидів природи, творів мистецтва. Цієї миті людина переживає бурхливе емоційне піднесення, почуття полегшення, свободи, всеохоплюючої любові до всього світу. У декого виникають відчуття, що його

власне «Я» розширилося до меж Всесвіту, дехто усвідомлює себе маленькою часткою цього нескінченного світу. Тоді зникає межа між живим та неживим у природі, людиною й тваринами, близькими й незнайомими – усе сприймається як єдине ціле, невід’ємною частиною якого є той, хто переживає духовний стан.

Люди, які мають досвід духовних станів, стверджують, що після пережитого їх охоплювали почуття любові до всього живого, бажання творити добро [13]. Ці стани також можна назвати трансцендентними.

Трансцендентність (від лат. *transcendens* – той, хто виходить за межі) – філософський термін, який описує те, що принципово не досягне пізнання за допомогою досвіду, або не базується на досвіді. У широкому сенсі трансцендентне розуміють у якості «по-тобічного» на відміну від іманентного [2; 3; 6].

Системно-структурний аналіз духовності як феномену психології дав змогу виокремити такі її компоненти: вчинково-поведінковий, когнітивно-інтелектуальний, вольовий, почуттєво-емоційний, гуманістичний та естетичний [7; 9].

Зазначимо також, що на думку А. Лоуена, який, як відомо, займається психологічними проявами тілесності, саме духовність «олюднює» сексуальність людини, відмежовує її від тваринного світу. Відтак, можна припустити, що всі компоненти духовності матимуть стосунок і до сексуальності людини.

І справді, до прикладу, почуттєво-емоційний компонент духовності передбачає розвиненість емоційної сфери (здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, у тому числі й екзистенціальних – совість, провина, сумнів, любов, віра, надія, каяття, що виконують функцію глибинного зв’язку людини зі Всесвітом, підтримують константність особи та її індивідуальну цілісність). Гуманістичний компонент духовності виявляється у ставленні людини до будь-якої форми життя як вищої цінності; повазі до внутрішнього світу іншої людини, яка поєднується зі здатністю до співчуття та реалізується через втілення у взаємини з цією людиною найвищих духовних цінностей – добра, краси, любові [7].

Матеріали і методи. З метою перевірки нашого припущення про існування духовного рівня сексуальності людини ми здійснили анкетування, під час якого 73 респондентам було запропоновано продовжити речення:

1. Ваше сексуальне життя і Ваша сексуальність для Вас – це...
2. Коли Ви думаєте про сексуальність, бачите, спілкуєтесь із привабливою сексуально людиною, то відчуваєте: ...
3. Ваша сексуальність у Вас викликає...

За допомогою контент-аналізу було виокремлено найрозповсюдженіші відповіді і наступним 95 опитуваним запропоновано відзначити ті пункти, які відповідають їхнім уявленням про сексуальність. Також аналізувалися деякі демографічні показники.

Серед опитаних віком від 19 до 46 років 17% становили чоловіки, 40% становили особи віком від 26 до 46 років. Серед опитаних 28% не мають сексуального досвіду, 23% зустрічаються і мають сексуальні стосунки, 13% перебувають у громадянському шлюбі, 34% одружені, серед яких 41% дуже задоволені сексуальним життям. Для 32% опитаних сексуальність є реалізацією інстинкту продовження роду, статевого потягу, для 29% сексуальність – прагнення задоволення, для майже половини – бажання відчувати прийняття, прихильність, любов, а 60% у сексуальності задовольняють потребу близькості, інтимності. Невеликий відсоток у сексуальності відчувають потребу бути потрібним/-ою, оціненим/-ою позитивно і вважають своєю самореалізацією (по 3%). Зазначимо, що опитувані могли обирати кілька відповідей одночасно. Отже, як показують результати, найзначимішою потребою і мотивом реалізації сексуальності серед опитаних є відчуття близькості, інтимності.

Якщо проаналізувати спектр емоційних переживань, пов'язаних із сексуальністю, то 33% відчувають активізацію, пожвавлення, 11% – задоволення, 27% хочуть сподобатись, 35% бажають зблизитися зі спорідненою душею, що знову вказує на прагнення сучасної людини до інтимності. 16% опитаних прагнуть кохання, 14% відчувають емоції трансцендентного рівня (любов до всього живого, свою єдність зі світом, космосом). Шляхом прямого запитання, що відповідає тілесному, душевному і духовному рівню, було підтверджено теоретичне припущення щодо необхідності виокремлення духовного рівня сексуальності. Адже 15% респондентів напряму відповіли, що сексуальність викликає в них трансцендентні переживання, сягає духовного рівня.

Результати опитування були внесені до таблиці та опрацьовані за допомогою статистичних методів (кореляційний, порівняльний і факторний аналіз) за допомогою пакету Statistica 8.0. Зазначи-

мо, що трансцендентність переживань має прямий функціональний зв'язок на рівні значущості $p \leq 0,05$ (лінійна кореляція за Спірменом) із проживанням у місті ($r=0,39$), потребою в інтимності ($r=0,58$), відчуттям любові до всього живого ($r=0,41$), зворотній зв'язок із душевними переживаннями ($r=-0,45$).

Порівняльний аналіз між групами осіб, що обрали духовний рівень як основний у реалізації сексуальності, і всіма іншими за Т-критерієм Стьюдента на рівні значущості $p \leq 0,05$ показав статистично значущі відмінності, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Статистично значущі відмінності за Т-критерієм Стьюдента між групами осіб, що обрали духовний рівень як основний у реалізації сексуальності, й іншими

T-tests; Grouping: 14.В.викликає трансцендентні переж (Spreadsheet1) Group 1: 0 Group 2: 1							
	Інші	Дух. рів.	t-value	df	p	Valid N – 0	Valid N – 1
1. Стать	0,10526	0,4666	-3,656	89	0,00043	76	15
2. Вік	24,8026	29,2	-2,376	89	0,01960	76	15
6. Сімейн стан	2,92105	4,3	-2,379	89	0,01947	76	15
12. Ваш варі- ант	0,01316	0,1333	-2,433	89	0,01697	76	15
13. В.хочете поділ емоціями	0,31579	0,0666	1,996	89	0,04890	76	15
13. Е.відчуваю любов до всьо- го живого	0,10526	0,3333	-2,351	89	0,02092	76	15
14. Б.стосуєть- ся душевних переживань	0,78947	0,2	5,076	89	0,00000	76	15

Серед опитаних, які зазначають про зв'язок із трансцендентним, більше чоловіків, ніж в інших групах, сконцентрованих на тілесних і душевного рівня переживаннях. Це переважно міські жителі з вищою освітою, зрілого віку (середній вік у цій групі 29 років), чие дитинство пройшло в обласному або районному центрі, які мають сім'ю або перебувають у громадянському шлюбі про-

тягом не менше 4 років, не є релігійними і мають переважно молодшого сиблінга.

Факторний аналіз підтвердив певною мірою дані кореляційного та порівняльного аналізу. Методом кам'яного осипу було виявлено, що можна зупинитися на 6-факторній моделі, яка пояснює, за даними кумулятивної статистики, 52% розкиду даних. Після варимакс-обертання показник «Трансцендентність переживань» увійшов до другого за значущістю фактора, який пояснює 9% дисперсії даних. Факторна вага цього показника найбільша в цьому факторі (-0,76), а значить визначальним є його значення. До цього ж фактора увійшли також показники «сексуальність стосується душевних переживань» (0,60) і бажання поділитися емоціями (0,55). Як видно, трансцендентність переживань і відчуття емоційно-душевного рівня мають зворотній знак. Отже, переважно опитувані відносять свої сексуальні переживання або до духовного, або до душевного рівня.

Висновки. Виявлено, що сучасна освічена урбанізована людина зрілого віку, не дивлячись на відсутність релігійних вірувань, під час реалізації сексуальності задовольняє духовні потреби. Тому, поряд із тілесним та душевним рівнем сексуальності, необхідно виокремлювати і досліджувати її духовний рівень. Результати наших досліджень мали на меті апробувати теоретичну модель сексуальності людини, описану нами в попередніх публікаціях. Дані емпіричного опитування підтвердили існування духовного рівня сексуальності людини. Результати цього і наступних досліджень слугуватимуть розширенню та поглибленню наукових уявлень про психологію сексуальності людини.

Література:

1. Акімова Л. Н. Психологія сексуальності / Л. Н. Акімова. – Одеса : СМІЛ, 2005. – 198 с.
2. Амінова А. Р. Становление философии как трансцендирующего знания: монография / А. Р. Амінова. – Уфа : БашГУ, 2012.
3. Гайденок П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденок. – М. : Республика, 1997.
4. Гупаловська В. А. Визначення феномену сексуальності як предмета психології сексуальності / В. А. Гупаловська // Тези звітної наукової конференції філософського факультету за 2014 рік. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – С. 95–98.

5. Гупаловська В. А. Психологічна модель сексуальності / В. А. Гупаловська // Матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю « Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 55-59.

6. Жаров С. Н. Трансцендентное в онтологических структурах философии и науки : диссертация... д-ра филос. наук : 09.00.01. – Воронеж, 2007.

8. Караульна Н. В. Духовність як чинник самовизначення людини / Н. В. Караульна // Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Н. В. Караульна; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 18 с.

9. Кашенко Е. А. Ключевые проблемы психологии сексуальности / Е. А. Кашенко. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://kea-com.ru/klyuchevye-problemy-psixologii-seksualnosti/>.

10. Колісник О. П. Ступені духовності та психічні механізми саморозвитку особистості / Ментальність. духовність. Саморозвиток особистості. Тези доп. та матеріали Міжнар. н-практ. конф. – Луцьк, 1994, I част., III розд. – С. 349–392.

11. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М., 1988.

12. Мастерс У. Г. Основы сексологии (HUMAN SEXUALITY) / У. Г. Мастерс, В. Е. Джонсон, Р. К. Колодни; [Пер. с англ.]. – М. : Мир, 1998. – 842 с.

13. Мани Дж. Ориентация / Дж. Мани, П. Такер // Сексология (хрестоматия). – СПб: Питер, 2001. – 512 с.

14. Маценко Ж. М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж. М. Маценко. – К. : Освіта України. – 2010. – 100 с.

15. Татенко В. До питання про структуру і типологію інтимного життя / В. Татенко // Психологія особистості. – 2011. – № 1 (2). – С. 164-169.

16. Терминологический глоссарий основных терминов динамической психиатрии / Под ред. В. А. Шаповаловой. [Електронний ресурс]. Доступно з: <http://vocabulary.ru/dictionary/9/word/seksualnost>.

17. Чепе М.-Л. А. Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості / М.-Л. А. Чепе // Тези доп. та матеріали Міжнародн. н.-практ. конференції. – Луцьк, 1994. I част., III розд. – С. 171.

18. Bancroft J., The dual control model: current status and future directions / J. Bancroft, C. A. Graham, E. Janssen, S. A. Sanders // Journal of Sex Research. – Volume 46. – Issue 2-3. – 2009.

УДК 925 : 159.923

Е. З. Івашкевич

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ ПРОЦЕДУР

У статті запропоновано та описано авторську концепцію соціального інтелекту педагога. Зазначено, що соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну. Наголошено, що когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях, деталізовано зміст цих рівнів. У статті зазначено, що 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. Визначено сутність і зміст емпатійної складової соціального інтелекту педагога. Зазначено, що емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної. Описані можливості та результати використання вербальних вимірювальних процедур для діагностики рівня розвитку соціального інтелекту педагога.

Ключові слова: інтелект, соціальний інтелект, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту, вербальні вимірювальні процедури.

В статье предложена и описана авторская концепция социального интеллекта педагога, которая предусматривает, что социальный интеллект содержит когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры. Подчеркнуто, что, в частности, когнитивная подструктура социального интеллекта включает в себя совокупность достаточно устойчивых знаний, оценок, правил интерпретации событий, поведения людей, их взаимоотношений и т.д. на основе сложившейся системы интерпретаций на микроструктурном и макроструктурном уровнях, детали-

зировано содержание этих уровней. В статье подчёркивается, что мнемическая составляющая социального интеллекта педагога характеризует наличие у индивида способности к интерпретации явлений, событий жизни, поведения других людей и своего собственного как субъекта этих событий. Определены сущность и содержание эмпатийной составляющей социального интеллекта педагога. Отмечено, что эмпатийная составляющая социального интеллекта в большей степени зависит от того, какую форму поведения выбирает педагог в качестве приоритетной. Описаны возможности и результаты использования вербальных измерительных процедур для диагностики уровня развития социального интеллекта педагога.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта, вербальные измерительные процедуры.

In the article the author's conception of social intellect of the teacher is proposed. It shows that social intellect of the teacher includes cognitive, mnemonic and emphatic substructures. It was emphasized that cognitive substructure of social intellect involved a set of fairly stable knowledge, assessment, rules of interpretation of events, human behavior, relationships, etc. Social intellect is based on the existing system of interpretation on micro-structural and macro-structural levels. The content of these levels was detailed. The author of the article underlines that mnemonic component of social intellect of a teacher described the presence of the ability to interpret events, life events, behavior of others and their own as the subject of these events. In this article the structure and peculiarities of emphatic component of social intellect of a teacher were also described. Emphatic component of social intellect is largely dependent on the shape of the behavior the person chooses as a priority one. In the article the features and results of verbal measurement procedures to diagnose the level of social intellect of a teacher are described.

Keywords: intellect, social intellect, cognitive, mnemonic and emphatic substructures of social intellect, verbal measurement procedures.

Постановка проблеми. За останні десятиліття формування та виховання особистості постає важливим суспільним завданням. У зв'язку з цим неабиякої актуальності набувають питання професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації професійних функцій відповідно до нових ідей, цілей і цінностей освіти, а також саморозвиток інтелекту педагога в майбутньому житті та

професійній діяльності. У змінених умовах виявляється затребуваним інтелект, а особливо соціальний інтелект. Здатність педагога впливати на інших людей, фасилітувати розвиток духовних сил і здібностей (соціального потенціалу учня) не може реалізовуватися без добре розвинених соціальних умінь і навичок, високого рівня продуктивного спілкування, комунікативного потенціалу, професійної компетентності самого педагога тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі зазначається, що соціальний інтелект є базовою особистісною здатністю, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, а також психомоторних якостей індивіда, процесів саморегуляції його діяльності тощо. Вчені зазначають, що структура соціального інтелекту має чотири складові, такі як: комунікативний потенціал, характеристики самосвідомості, соціальна перцепція та енергетичні характеристики особистості:

1. Комунікативний потенціал – комплекс комунікативних якостей та властивостей, що полегшують чи ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як гнучкість, контактність і комунікативна сумісність.

2. Характеристики самосвідомості – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, прихованих потягів, відкритість до нових ідей.

3. Соціальна перцепція – високий рівень розвитку соціального мислення, соціальної уяви, здатності до розуміння і моделювання соціальних явищ, до розуміння суб'єктів соціальної комунікації.

4. Енергетичні характеристики особистості – психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснаженість [1, с. 451-454]. Таким чином, у структурі соціального інтелекту велику роль відіграють здатності, що входять до структури комунікативного потенціалу, а також особливості міжособистісної взаємодії. Тому людина, яка має сформованість соціального інтелекту на низькому рівні, не вміє позитивно розв'язувати ситуації міжособистісної взаємодії, нерідко опиняється у конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу, погано розуміє людей. Високий рівень розвитку соціального інтелекту, з точки зору В. М. Куніциної, свідчить про неабияку соціально-психологічну адаптацію людини до зовнішніх умов оточуючого середовища, що виявляється в здатності здійснювати позитивний вплив на інших [1, с. 458].

Окреслені характеристики зумовлюють прогнозування людиною розвитку міжособистісних ситуацій, здатність до інтерпретації нею почутої чи побаченої інформації та поведінки інших, готовність до ефективної соціальної взаємодії і прийняття рішень. Таким чином, соціальний інтелект вміщує індивідуальні задатки, здібності, властивості, що фасилітують набуття індивідом особистісного досвіду, умінь і навичок соціальних дій і контактів [1, с. 466].

Хоча деякі фундаментальні питання до сих пір залишаються невирішеними в науковій літературі. Це, зокрема, структура соціального інтелекту педагога, характеристика його підструктурних складових та функцій тощо. **Метою** нашої статті є:

1. Запропонувати та описати авторську концепцію соціального інтелекту педагога.

2. Описати можливості та результати використання вербальних вимірювальних процедур для діагностики рівня розвитку соціального інтелекту педагога.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукової літератури до розуміння соціального інтелекту, таке поняття ще не має чітко окресленого визначення. Різноманітні наукові підходи до визначення соціального інтелекту відображають неоднозначність його характеристик. У той же час, у дефініціях «соціального інтелекту» можна виділити ряд спільних моментів.

По-перше, у більшості визначень соціальний інтелект тлумачиться як здатність, отже, він пов'язаний із певною пізнавальною діяльністю, яку виконує особистість [6; 11; 14]. По-друге, ці здатності спрямовані на організацію ефективної міжособистісної взаємодії з іншими людьми [3; 8]. По-третє, основним критерієм наявності чи відсутності здатності до розв'язання завдань із метою встановлення ефективних міжособистісних стосунків є адекватність інтерпретації, точність розуміння, прогнозування поведінки партнера по взаємодії [1; 7]. По-четверте, у якому б контексті, парадигмальному просторі тощо не розглядали б соціальний інтелект, його описують як складне особистісне новоутворення, що складається з великої кількості здатностей [13; 15].

Більшість авторів серед функцій соціального інтелекту виділяють адекватність відображення ситуації міжособистісної взаємодії і партнера із спілкування (його особистісних властивостей, вербальних і невербальних реакцій); можливість самопізнання, саморозвитку і самонавчання; прогнозування логіки розвитку кому-

нікативних ситуацій і поведінки партнера; збільшення чутливості до партнерів, формування здатності проаналізувати ситуацію соціальної взаємодії з боку комунікативного партнера [1; 3; 8; 11-13]. Всі перераховані характеристики сприяють адаптації людини до комунікації зокрема та соціальної взаємодії загалом.

На наш погляд, соціальний інтелект є складним особистісним новоутворенням, що вміщує різні здатності, які у своїй сукупності спрямовані на пізнання поведінки людей у процесі міжособистісної взаємодії. Виходячи з аналізу проведених досліджень, ми можемо стверджувати, що останніми роками вчені дотримувалися думки, що соціальний інтелект є досить чіткою, узгодженою сукупністю ментальних здатностей, спрямованих на аналіз соціальної інформації; здатностей, які фундаментально відрізняються від тих, що покладені, зокрема, в основу більшою мірою «формального» мислення, тобто таких здатностей, які легко можна перевірити за допомогою тестів на визначення рівня розвитку «академічного» інтелекту.

У зв'язку з цим ми вважаємо, що соціальний інтелект є самостійним новоутворенням у структурі IQ особистості і визначаємо його як інтегративну здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей. Мудрість особистості ми вважаємо своєрідною метакогніцією, яка представлена на рівні мнемічної складової соціального інтелекту педагога.

Таким чином, теоретичний аналіз літератури з проблеми соціального інтелекту свідчить про те, що соціальний інтелект є відносно новим поняттям у психології, яке знаходиться у процесі наукового обґрунтування, уточнення та емпіричної перевірки. Визначаючи структуру соціального інтелекту, дослідники наголошують на його зв'язку з пізнанням соціальних об'єктів і ситуацій, а також на зв'язку з розумінням процесів міжособистісної взаємодії. У першому випадку для визначення соціального інтелекту використовують поняття «інтелектуальні здатності», пов'язане з пізнанням індивідом суто конативної (поведінкової) інформації. У другому випадку соціальний інтелект визначають через систему когнітивних властивостей особистості, від яких залежить ефективність міжособистісної взаємодії. Аналіз структури соціального інтелекту і його функцій, що розглядають у психологічних дослідженнях, дає підстави стверджувати, що він пов'язаний, насамперед, із розумінням ситуації міжособистісної взаємодії. Так,

соціальний інтелект є відносно незалежною інтегральною здатністю людини, яка формується у процесі його діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій і дозволяє йому успішно розв'язувати завдання та задачі міжособистісної взаємодії.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *три підструктури*: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Отже, *когнітивна підструктура соціального інтелекту* містить сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. 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 комунікативного партнера); 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-смисловій 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 з 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 базується 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.

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

Дослідження соціального інтелекту періодично «випадало» із сфери інтересів дослідників. Такий стан речей великою мірою зумовлювався невдачами навіть у разі виконання спроб визначити особливості соціального інтелекту, показати відмінності соціального інтелекту від академічного або абстрактного. Труднощі, з якими мали справу науковці, швидше за все, пояснюються особливістю психологічних підходів, які переважно фіксують увагу або на когнітивних, або на процесуальних аспектах соціального інтелекту. Також слід зауважити, що емпіричні дослідження соціального інтелекту, проведені в зарубіжній психології, були організовані, передусім, у парадигмі психометричного наукового підходу (не дивлячись на те, що наукові напрацювання є досить виваженими і в межах інших теоретичних підходів), тому в нашій статті опишемо результати саме цих експериментальних досліджень.

Деякі дослідники, зокрема Р. Л. Торндайк [15, с. 231], визнали багатовимірну природу соціального інтелекту. Однак в емпіричних дослідженнях соціального інтелекту увага, насамперед, приділялася когнітивним аспектам соціального інтелекту, таким,

зокрема, як соціальне сприймання [9, с. 218]. Для того, щоб визначити інші когнітивні характеристики соціального інтелекту, вчені покладалися, як правило, на результати вербальних вимірювальних процедур. Оцінка ж конативних аспектів індивідів, пов'язаних із соціальним інтелектом, також здійснювалася із використанням вербальних психодіагностичних методів (наприклад, самозвіту).

Такі науковці, як М. Е. Форд та М. С. Тісак [5, с. 197] зазначали, що для опису та характеристики соціального інтелекту в науковій літературі, як правило, використовується один із трьох критеріїв:

1) здатність до декодування соціальної інформації – починаючи від навичок розпізнавання невербальних стимулів до формулювання дотичних до ситуації, морально-етичних соціальних суджень (в цьому випадку в основному застосовуються ілюстративні конструкти: виконання певної соціальної ролі, здатність до сприймання та розуміння іншої людини, виконання соціального інсайту, міжособистісної обізнаності і т. д.);

2) ефективність або адаптивність соціальної поведінки (ілюстративні суб'єкт-суб'єктні конструкти є, так би мовити, поведінковими результатами, для експлікації яких потрібні, передусім, соціально-когнітивні навички);

3) будь-яка соціальна навичка, яку можна виміряти.

Такі критерії знайшли своє відображення в способах, які застосовуються щодо вимірювання соціального інтелекту: когнітивно-вербальних, поведінкових і невербальних тощо.

Опишемо когнітивно-вербальні способи оцінки соціального інтелекту. Діагностика соціального інтелекту здійснюється, як правило, за допомогою традиційних тестових методик, які також визначають загальний інтелектуальний рівень особистості (IQ). Однак також використовують і додаткові методи, які допомагають виявити індивідуальні особливості соціального інтелекту. Одним із перших і найвідоміших тестів для визначення рівня розвитку соціального інтелекту індивіда був тест, розроблений Джорджем Вашингтоном (GWSIT) [7; 12; 13]. Він складається з ряду підтестів, які оцінюють прийняття людиною критичних рішень у соціальних ситуаціях взаємодії, визначають психічний стан людини після виконання тестових завдань, оцінюють ступінь запам'ятовування імен та осіб, поведінку індивіда та почуття гумору тощо [14; 15].

Спираючись на модель інтелекту Дж. Гілфорда, О'Салліван, Дж. Гілфорд і Д. Х. Дей [4; 6; 13] розробили тестову методику

для визначення рівня розвитку соціального інтелекту. Ці тести використовували з метою визначення ефективності пізнавальної в поведінкової діяльності людей, яку вчені визначали як здатність до критичної оцінки подій та ситуацій. Тести виявляли здатність особистості розпізнавати зовнішні соціальні сигнали, включаючи вираз обличчя, зміну інтонації, поставу, міміку і жести. Обстеживши триста шість студентів вищої школи, О'Салліван і його колеги довели, що дані, які визначають рівень розвитку соціального інтелекту, суттєво відрізняються від оцінки, що відповідає рівню абстрактних когнітивних здібностей. Однак на етапі проведення додаткових емпіричних досліджень були отримані зовсім протилежні результати [14].

Подібні експерименти були проведені групою вчених на чолі з Х. Г. Смітом [14]. Дослідники застосували різні методи для визначення рівня розвитку соціального інтелекту та різні способи оцінки рівня академічного інтелекту індивіда (у якості респондентів в експерименті брали участь студенти). Рівень розвитку академічного інтелекту визначали за шкалою життєвого досвіду, запропонованою Інститутом Шиплі-Хартфорда [11]. При цьому оцінювали вербальні та абстрактні тлумачення, а також субшкалу словникового обсягу – WAIS-R [11]. Оцінка рівня розвитку соціального інтелекту передбачала проведення діагностики за чотирма тестами вимірювання соціального інтелекту та проведення факторного аналізу для оцінки результатів дослідниками [6; 13]; оцінка соціальних навичок (емоційна експресія, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна експресія, соціальний контроль тощо); тест із метою оцінювання імпліцитних етичних навичок, коли оцінюється адекватність поведінки особистості в соціальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Так, Х. Г. Сміт і його колеги виявили позитивну кореляцію в даних, що демонструють рівень розвитку академічного та соціального інтелекту індивідів. У результаті застосування процедури факторного аналізу виникло припущення щодо наявності двох факторів. Один із них був визначений як «Інтелект абстрактних міркувань»; другий був названий «Вербальним інтелектом». Результати, отримані в цих дослідженнях, дозволяють припустити, що академічний і соціальний інтелект – дещо подібні за багатьма характеристиками. У той же час дослідники виявили конвергентну валідність показників соціаль-

ного інтелекту, що відбиває складність такого конструкту і різні способи його вивчення, описані в науковій літературі [14].

Подібні результати щодо використання методів вимірювання соціального інтелекту були отримані М. Б. Карнесом та Д. К. Кітінгом [8; 9]. Зокрема, М. Б. Карнес використовував розроблений ним «Тест соціальної інтуїції» [8], сутність завдань якого полягає в такому: людину просять оцінити проблемні ситуації й обрати найкращі, на його погляд, із чотирьох альтернативних описів кожної ситуації. В експериментах М. Б. Карнеса також використано «Тест визначення результату», в основу якого покладено теорію морального розвитку Л. Кольберга. В якості критеріїв оцінки М. Б. Карнес застосував індекс соціальної зрілості, заснований на самооцінці ефективності виконання індивідом соціальних дій.

Проте вченим не було виявлено позитивну кореляцію між оцінками соціального інтелекту. Результати факторного аналізу підтвердили, що рівень розвитку соціального інтелекту за суттєвими характеристиками відрізняється від рівня розвитку академічного інтелекту. Всі вимірювання, які були зроблені М. Б. Карнесом та Х. Г. Смітом, орієнтовані на вербальний принцип оцінки соціального інтелекту. Останнє зумовило неможливість визначити різницю між рівнями розвитку абстрактного і соціального інтелекту.

З метою вимірювання рівня розвитку соціального інтелекту особистості нерідко використовуються поведінкові підходи. Останнє було зумовлено тим, що результатом невдалої спроби встановити відмінності між соціальним і академічним інтелектом індивіда стало повернення багатьох вчених до визначення Р. Торндайка [15], який проаналізував як когнітивні, так і поведінкові особливості соціального інтелекту. З метою актуалізації поведінкових підходів у вимірюванні соціального інтелекту особистості О'Салліван і його колеги [13] розробили додаткові тести, які базуються на моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда [6]. Ці тести визначають, насамперед, поведінкові, а не когнітивні здатності особистості й оцінюють соціальний інтелект як здатність спілкуватися з людьми. Вченими було протестовано 252 студентів вищої школи. В результаті здійсненого компонентного аналізу вчені ідентифікували чинники, які були проінтерпретовані як розвиток дивергентних здібностей, і виявили, що ці чинники не залежать від проявів пізнавальних здібностей індивіда у його поведінці.

Дослідження М. Е. Форда і М. С. Тісака [5] також були спрямовані на визначення характеристик конативної складової соціального інтелекту, яка відрізняє його від академічного. У дослідження цих вчених було залучено більше 600 студентів вищої школи, у яких вимірювався рівень розвитку соціального інтелекту, а також самооцінка, соціальна компетентність, оцінка студентів із боку однолітків та вчителів тощо. У дослідженнях М. Е. Форда і М. С. Тісака також було використано тест Х. Хогана [10, с. 62-67], що визначає рівень емпатії особистості, а також рівень розвитку соціальних здатностей, вербальних та математичних здібностей тощо. Вимірювання академічного та соціального інтелекту були зорієнтовані на виявлення рівня значущості окремих факторів. У результаті проведення емпіричних досліджень М. Е. Форд і М. С. Тісак [5] зробили статистично значущий висновок, що оцінку соціальної компетентності та рівень емпатії особистості набагато легше діагностувати у процесі проведення бесіди з респондентами, ніж під час тестування вербальних і математичних здібностей. Так, М. Е. Форд і М. С. Тісак [5, с. 197] припустили, що різниця між їх висновками і результатами досліджень, проведених Д. К. Кітінгом [9], має місце в результаті того, що вони оцінювали, передусім, конативну, а не когнітивну складову соціального інтелекту.

У власних емпіричних дослідженнях із метою визначення рівня розвитку соціального інтелекту П. Б. Балтес [2, с. 616] застосовував авторський «Тест критичної оцінки ситуативної поведінки», а також «Тест визначення рівня розвитку міжособистісної компетентності». Використавши процедуру факторного аналізу, вчений підтвердив припущення щодо зближення або розрізнення конвергентної або дискримінантної валідності результатів, отриманої під час вимірювання соціального інтелекту та IQ особистості. Отже, П. Б. Балтес зробив висновок, що конативна складова соціального інтелекту буде більш очевидною в показниках за тестами академічного інтелекту, ніж за умов оцінки вербальної складової соціального інтелекту.

У дослідженнях Л. Т. Брауна та Р. Г. Ентоні [3] доведено, що моделі соціального та академічного інтелекту досить різні, але потенційно взаємопов'язані одна з одною. В емпіричних дослідженнях Л. Т. Браун та Р. Г. Ентоні проаналізовано самооцінку та експертну оцінку студентів, на основі якої було зроблено ви-

сновки щодо особистісних та поведінкових параметрів соціального інтелекту. За допомогою кластерного аналізу вчені визначили, що у структурі соціального інтелекту старшокласників можна виокремити три базові складові: академічний компонент, компонент зовнішньої оцінки і компонент самооцінки. При цьому дослідники дійшли висновку, що рівень розвитку соціального інтелекту може й не залежати від рівня розвитку академічного компоненту. До того ж, розуміння особливостей побудови соціального інтелекту значно відрізняється від власне оцінки соціальних навичок. Вчені також виявили, що найкращі результати метод обчислення середнього балу мав у випадку аналізу результатів за самооцінкою та за експертною оцінкою поведінкових аспектів соціального інтелекту, які припускають взаємозв'язок соціальних навичок і поведінки дитини в школі [3, с. 76].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Так, ми передбачаємо, що одним із основних результатів інтеграції функцій соціального інтелекту є наявність у індивіда *суб'єктивних статистик* різних модальностей: це – і простір суб'єктивних психо-семантичних шкал, і символіка невербальної поведінки, і нормативи мовленнєвої продукції. Перелік подібних модальностей можна доповнити, маючи на увазі, що статистики фактично відображують усілякі складові 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 інваріантою щодо 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 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.

На жаль, не всі питання з 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 загалом про правомірність виділення останнього у структурі IQ особистості, а також щодо особливостей прояву та становлення соціального інтелекту педагога в умовах виконання ним професійної діяльності. Також більш докладно структуру соціального інтелекту педагогів різних сфер професійної діяльності буде проаналізовано в наступних наших публікаціях.

Література:

1. Куницына В. Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / Валентина Николаевна Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
2. Baltes P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology [Text] / P. B. Baltes. – 1987. – Vol. 23. – P. 611-626.
3. Brown L. T. Continuing the search for social intelligence. Personality and Individual Differences [Text] / L. T. Brown, R. G. Anthony. – 1990. – 470 p.
4. Day D. H. Infant perception of the invariant size of approaching and receding objects [Text] / D. H. Day // Developmental Psychology. – 1981. – 306 p.
5. Ford M. E. A further search for social intelligence [Text] / M. E. Ford, M. S. Tisak // Journal of Educational Psychology. – Vol. 75. – 1983. – P. 196-206.
6. Guilford J. P. The nature of human intelligence [Text] / J. P. Guilford. – N.Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
7. Hendricks M. Measuring creative social intelligence [Text] / M. Hendricks, J. P. Guilford, R. Hoepfner // Report from the psychological laboratory. – Los Angeles : University of Southern California, 1969. – 177 p.

8. Karnes M. B. The underserved: Our young gifted children [Text] / M. B. Karnes. – N.-Y., 1986. – 303 p.
9. Keating D. K. A search for social intelligence [Text] / David K. Keating // *Journal of Educational Psychology*. – Vol. 70. – 1978. – P. 218-233.
10. Kenny D. A. The Design and Analysis of Social-Interaction Research [Text] / D. A. Kenny // *Annu. Rev. Psychol.* – 1996. – Vol. 47. – P. 59-86.
11. Levin K. Field theory and social science [Text] / Kurt Zadek Levin. – N.-Y., 1964. – 458 p.
12. Mussen P. H. Child development and personality [Text] / P. H. Mussen, J. J. Conder. – N.-Y., 1985. – 188 p.
13. O' Sullivan M. Les tests d intelligence sociale [Text] / M. O' Sullivan, J. P. Guilford // *Editions du Centre de psychoiogie appliquee*. – Paris, 1977. – 467 p.
14. Smith H. G. Sensitivity Training [Text] / H. G. Smith. – N.-Y., 1970. – 291 p.
15. Thorndike R. L. Intelligence and its uses [Text] / Robert Ladd Thorndike // *Harper's Magazine*. – 1920. – P. 227-235.

УДК 159.920.7:[965-12]

І. В. Івашкевич

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА ТА СТРУКТУРА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано особливості професійної діяльності юриста. Запропоновано авторське визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрито її структуру тощо. Зазначено, що професійна компетентність майбутнього юриста є особистісним новоутворенням особистості студента, що структурно складається з компонентів, які вміщують складові, що у своїй сукупності визначають певну психологічну категорію, яка так чи інакше детермінує становлення професійної компетентності фахівця. Наголошено, що професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільовий компонент; 2) когнітивний компонент; 3) соціальний компонент; 4) аксіологічний компонент; 5) аутопсихологічний компонент.

Ключові слова: професійна компетентність, мотиваційно-цільовий компонент, когнітивний компонент, соціальний компонент, аксіологічний компонент, аутопсихологічний компонент.

В статье проанализированы особенности профессиональной деятельности юриста. Предложено авторское определение профессиональной компетентности специалиста юридической сферы деятельности, раскрыто её структуру. Указано, что профессиональная компетентность будущего юриста является личностным новообразованием личности студента, состоит из структурных компонентов, которые, в свою очередь, содержат составляющие, которые обозначают определённую психологическую категорию. Эта категория, в свою очередь, так или иначе детерминирует становление профессиональной компетентности специалиста. Отмечено, что профессиональная компетентность юриста включает следующие компоненты: 1) мотивационно-целевой компонент; 2) когнитивный компонент; 3) социальный компонент; 4) аксиологический компонент; 5) аутопсихологический компонент.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, мотивационно-целевой компонент, когнитивный компонент, социальный компонент, аксиологический компонент, аутопсихологический компонент.

In the article the peculiarities of a professional activity of a lawyer are analyzed. It was proposed the author's definition of a professional competence of a lawyer, and determined the structure of his/her professional competence. It is shown that the professional competence of a future lawyer is a personal individual quality that consists of structural components, which in turn contain components that, taken together, define a psychological category that somehow determines the development of the professional competence of a lawyer. It was indicated that the lawyer's professional competence consisted of the following components: 1) motivational target component; 2) cognitive component; 3) social component; 4) axiological component; 5) auto-psychological component.

Keywords: the professional competence, a motivational target component, a cognitive component, a social component, axiological component, auto-psychological component.

Постановка проблеми. Особливості та характеристики, специфіка професійної діяльності юристів тощо досліджені в роботах багатьох авторів (С. Л. Вишневецька [2], А. Е. Жалинський [3], А. В. Кайдаш [4], В. М. Карташов [5] та ін.). Аналіз публікацій дозволяє зробити висновки, що професійна діяльність юриста супроводжується виконанням різних дій, таких як: спілкування з громадянином, який звернувся за допомогою; юридичне консультування; профілактична бесіда; адміністративний аналіз правопорушення; під час проведення розшукувальних операцій – опитування, допит, очна ставка та ін. У кожній із наведених дій відображені особливості професійної діяльності юриста.

Проте, не дивлячись на те, що професійні юридичні дії виконуються усіма, хто працює за такою спеціальністю, слід зауважити, що деякі юристи обмежуються лише формально-нормативними, процедурними діями, а інші застосовують допоміжні дії, що створюють сприятливі умови для виконання домінуювальних процедур. Так, допит може вестися у чіткій відповідності до процедури, обмежуючись тільки виконанням того, що саме передбачено кримінально-процесуальним кодексом, а може доповнюватися вивченням психологічних особливостей допитуваного, спостереженням за

його психічним станом, встановленням психологічного контакту, правомірним психологічним впливом та ін. Очевидним є те, що в другому випадку результат допиту буде значно кращим [5, с. 117].

Отже, володіння юристами психологічними прийомами, що приймають суто юридичний характер для працівника правоохоронних органів, є настільки ж необхідним, наскільки і вміння відповідно до процедури виконувати слідчі, оперативно-розшукові та інші нормативні дії. Тому проблема формування професійної компетентності майбутніх юристів є вельми актуальною на сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Неабиякий внесок у вивчення психологічних особливостей юридичної діяльності зробили А. Е. Жалинський [3], Б. І. Пугинський [6], Д. Н. Сафіуллін [6], М. М. Сілкін [8] та ін. Юридична діяльність, зазначає С. Л. Вишневська, вмотивована потребами зміцнення законності та правопорядку, спрямована на досягнення чітко визначених цілей, передбачених призначенням юридичного органу, посадової особи, їх обов'язками, правами і можливостями та іншим [2, с. 17]. Професійна діяльність юриста також складається з характерних дій, кожна з яких спрямована на розв'язання певної задачі та отримання бажаного результату.

Дії юриста можуть бути домінуючими і специфічними. Домінуючі дії пов'язані з основними завданнями; у юридичній діяльності – це різні форми реалізації юристом своїх повноважень і обов'язків відповідно до правових законів у межах своєї компетенції. Для юристів – співробітників правоохоронних органів – специфічними слідчими діями є: огляд місця події, допит, очна ставка, слідчий експеримент та ін., оперативно-розшукові дії, профілактичні дії, дії спрямовані на забезпечення громадської безпеки та ін. Ці дії є нормативно зумовленими, і володіння ними є обов'язковим для відповідних фахівців правоохоронних органів [4, с. 131].

Проте, не дивлячись на те, що особливості виконання фахівцями юридичної діяльності було предметом багатьох спеціальних досліджень, на жаль, питання структури професійної компетентності юристів, а також психологічних особливостей становлення професійної компетентності майбутніх юристів не було предметом спеціальних, у тому числі – емпіричних – досліджень. Отже, зважаючи на існуючі теоретичні та практичні передумови вивчення цієї проблеми, виникає суттєва необхідність її спеціального аналізу як у теоретичному, так і в експериментальному плані.

Зважаючи на актуальність проблеми **метою** нашої статті є:

1. Проаналізувати особливості професійної діяльності юриста.
2. Запропонувати власне визначення професійної компетентності фахівця юридичної сфери діяльності, розкрити її структуру тощо.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічних особливостей становлення професійної компетентності передбачає розгляд самого поняття «юридична діяльність». Так, Б. І. Пугинський та Д. Н. Сафіуллін під юридичною діяльністю пропонують розуміти сукупність дій держави через її органи, певні організації та громадян із метою створення та реалізації юридичних норм, використання різноманітних правових важелів, які допоможуть розв'язати політичні та економіко-соціальні завдання [6, с. 152].

Здійснивши ряд емпіричних досліджень юридичної діяльності, В. Н. Карташов розуміє її як таку, що однозначно опосередкована правом, а саме як трудову, управлінську, державно-політичну діяльність компетентних органів, яка спрямована на виконання суспільних завдань і функцій (створення законів, здійснення правосуддя, конкретизацію права тощо) та задоволення, тим самим, як загальносоціальних, так й індивідуальних потреб та інтересів громадян [5, с. 97].

Юридичну діяльність В. В. Романов визначає як різновид державної служби, з притаманними цій діяльності специфічними особливостями: правовою регламентацією (нормативністю) професійної поведінки, прийнятих рішень; владним, обов'язковим характером професійних повноважень посадових осіб правоохоронних органів; екстремальним характером правоохоронної діяльності юристів, особливо – працівників суду, прокуратури, податкової служби, міліції і т.п.; нестандартним, творчим характером праці; процесуальною самостійністю, персональною (для багатьох – підвищеною) відповідальністю юристів державно-правових структур [7].

Таким чином, у психологічній літературі юридичну діяльність переважно розглядають як жорстке, регламентоване виконання всіма зобов'язаними щодо цієї діяльності особами встановлених законом процедур. У зв'язку з цим, цікавим видається підхід, запропонований А. Е. Жалинським. На думку науковця, поняття «професійна діяльність юриста» має обов'язково відображати суб'єктність діяльності, і водночас юридична діяльність має здійс-

снюватися за певними законами. У змісті цього підходу можна побачити суттєве протиріччя між «суб'єктністю» та «регламентованістю», вихід із якого А. Е. Жалинський пропонує шукати саме в професійній компетентності та професійній культурі юриста [3].

Предметом професійної діяльності юриста можуть бути:

1. Фіксована знакова інформація, що міститься в книжках, офіційних і неофіційних документах, кресленнях, малюнках, таблицях.

2. Інформація, що підлягає фіксації, але яка є імплікованою в матеріальних предметах, соціальних ситуаціях, зовнішніх обставинах тощо.

3. Поведінка та діяльність людей, що виявляється в окремих діях, позиціях, взаємостосунках, станах та ін [3, с. 45].

При цьому А. Е. Жалинський вказує на те, що засоби юридичної діяльності – досить різноманітні, і класифікувати їх важко. Так, дослідник виділяє п'ять груп засобів, за допомогою яких здійснюється юридична діяльність: процедурні, змістові, образні, управлінські та технічні тощо [3, с. 51]. Специфічними особливостями діяльності юриста, вважає А. Е. Жалинський, є дії роботи з правовою інформацією, які спрямовані на її відбір, аналіз, переробку та оцінку; дії з метою впізнання й оцінки ситуації, що потребують розв'язання правових завдань і використання правових засобів, тобто вирішення правових проблемних ситуацій; вибір юристом оптимальних варіантів поведінки в межах здійснення правових процедур; пошук і зберігання інформації, її підготовку та використання; ведення переговорів; розв'язування конфліктних ситуацій; виконання технічних дій; підготовка документів та матеріалів; здійснення виступів правового змісту; управління та контроль діяльності підлеглих [3, с. 57]. Слід також наголосити, що до специфічних особливостей діяльності юриста належать і умови праці. Virізнюють такі умови професійної діяльності юриста, як тимчасові, територіально-просторові й технологічні тощо [4].

Досліджуючи можливості розвитку професійно важливих якостей юристів, А. М. Бражнікова зазначає, що завдання професійної діяльності юриста формулюють на основі правового підходу, що передбачають формування достатньо повного уявлення про те, що повинен робити юрист, які матеріали він має підготувати і в яких ситуаціях, кому вони повинні бути надані для ознайомлення, якими мають бути результати юридичної діяльності тощо [1, с. 27].

Правові завдання професійної юридичної діяльності також формують на основі здійснення фахівцем аналітичних дій, передбачають здійснення певних алгоритмів діяльності, що включають у себе: уявлення про цілі, які юрист має досягнути; розуміння способів досягнення цих цілей; окреслення умов реалізації етапів розв'язання певної проблеми. Серед правових задач М. М. Сілкін виділяє [8, с. 10]: правотворчі або задачі, які забезпечують усунення прогалин існуючого законодавства; задачі, спрямовані на конкретизацію правових норм щодо заздалегідь визначених цілей; правоорганізаційні задачі, спрямовані на розкриття певних імпліцитних ресурсів, необхідних для реалізації потрібних цілей; задачі, які фасилітують реалізацію та організаційне забезпечення діяльності, що здійснюється; легітимаційні задачі, що обґрунтовують необхідність прийняття правових рішень та їхню ефективність тощо.

Слід зазначити, що основним завданням психології юридичної діяльності А. М. Бражнікова, як й інші науковці, вважає виявлення раціональних співвідношень між суб'єктивністю прийнятих рішень і вимогами, що продиктовані професією юриста [1, с. 27].

Ми вважаємо, що професійна компетентність майбутнього юриста є власним новоутворенням особистості студента, що структурно складається з компонентів, які вміщують складові, що у своїй сукупності визначають певну психологічну категорію, яка так чи інакше детермінує становлення професійної компетентності фахівця. Отже, професійна компетентність юриста складається із таких компонентів: 1) мотиваційно-цільовий; 2) когнітивний; 3) соціальний; 4) аксіологічний; 5) аутопсихологічний.

Охарактеризуємо кожен компонент більш детально. Мотиваційно-цільовий включає:

- мотивацію виконання юридичної діяльності;
- мотивацію досягнення успіху;
- здатність ставити цілі власної діяльності та їх досягати;
- професійне самовизначення, що є критерієм здійснення успішної професійної діяльності;
- професійну спрямованість як психологічну орієнтацію студента на професійну діяльність, що включає змістову та мотиваційну сторони;
- професійну готовність як стан студента, який характеризується науково-теоретичною, психологічною, юридичною, фізичною готовністю тощо.

Наступним компонентом професійної компетентності юриста є когнітивний компонент, який передбачає сформованість у фахівця знань, умінь та навичок, професійно значущого досвіду тощо, а також висвітлює розвиток здатності спеціаліста до використання цих знань, умінь та навичок, фреймів професійно значущого досвіду на практиці. Когнітивний компонент містить як загальнопрофесійні знання, вміння й навички, якими має володіти кожен фахівець, не обов'язково юридичної сфери діяльності, так і спеціальні знання, вміння й навички, притаманні спеціалістам юридичної сфери діяльності. До загальнопрофесійних компетенцій відносимо:

- достатній рівень загальнопрофесійних знань;
- здатність аналізувати набуті знання, вміти самостійно здобувати нові знання, використовувати їх у своїй практичній діяльності;
- здатність розмірковувати над своїми діями й орієнтуватися на набуту інформацію під час прийняття виваженого рішення;
- умінь застосовувати добре відомий метод у змінених та екстремальних соціальних умовах;
- умінь знаходити більш дотичний до такої професійної ситуації метод розв'язання проблеми;
- умінь здійснювати професійну діяльність в умовах вибору і прийняття альтернативних рішень;
- умінь спростовувати хибне рішення, вміння ставити під сумнів свої дії та вчинки інших;
- здатність обирати більш раціональні стратегії виконання діяльності та розв'язання професійних задач;
- здатність до прогнозування шляхів розв'язання проблем та задач;
- критичність мислення;
- інтелектуальність;
- здатність до ампліфікації та генералізації знань і легкість експлікації їх на практиці.

Спираючись на дослідження М. Л. Смульсон щодо розвитку інтелекту особистості [10], на теоретичні та практичні здобутки М. Л. Смульсон, М. М. Назара, Н. М. Мехтіханової щодо становлення в індивіда ментальних моделей, які залежать «...від специфіки когніцій та метакогніцій суб'єкта, семіотичної системи, якій надається перевага, специфіки мови і мовлення, а також децентральних складових інтелекту» [9], до інтелектуальних якостей фахівця відносимо:

– уміння обрати з великої кількості інформації саме ту, яка, на думку юриста, є необхідною для розв’язання подібного завдання чи задачі;

– уміння бачити кілька можливих шляхів розв’язання завдання чи задачі і подумки обирати найбільш ефективний, знаходити нові незвичайні рішення тощо;

– здатність зрозуміти сутність протиріч, властивих такій проблемі;

– здатність прийняти правильне, оптимальне рішення за умов нестачі необхідної інформації, її суперечливості, а також відсутності часу на її осмислення та тлумачення;

– здатність розглянути проблему з кількох різних точок зору (встати на позицію іншої людини тощо);

– прогнозування наявності проблеми у ситуаціях, у яких здається, що все вже є вирішеним;

– здатність до впізнавання факту за невеликою кількістю ознак.

У якості показників інтелектуальної зрілості (вихованості) розглядають характеристики індивідуального світогляду (або характеристики типу репрезентації того, що відбувається). Це – такі характеристики, як:

- широта світогляду фахівця;
- гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається;
- готовність до прийняття неоднозначної, суперечливої інформації;
- вміння осмислювати те, що відбувається, з огляду на минулі події (причини) та майбутні наслідки;
- орієнтація на виявлення істотних, об’єктивно значущих аспектів події, що відбувається;
- здатність мислити в категоріях імовірного в межах ментальної моделі «це було б так, якби»;
- здатність подумки фіксувати свою увагу на певному конкретному явищі в контексті його цілісних зв’язків із великою кількістю інших явищ і т. д. [4, с. 206].

З урахуванням показників інтелектуальної зрілості в межах когнітивного компоненту професійної компетентності юриста на першому плані поряд зі знаннями, вміннями і навичками фіксуємо базові інтелектуальні якості особистості, такі як: компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція й унікальність мислення особистості.

Також у дипломованого спеціаліста юридичної сфери діяльності мають бути на високому рівні сформовані особливості пам'яті, а саме:

- пам'ять на зовнішність та поведінку людини;
- здатність чітко відтворювати інформацію в потрібний момент;
- здатність легко запам'ятовувати словесно-логічний матеріал (терміни, прізвища);
- пам'ять на колір, форму, величину, рух, розташування об'єктів, предметів;
- здатність точно передати інформацію, яку було почуто лише один раз.

Фахівець має бути уважним та спостережливим, тобто в нього повинні бути на належному рівні сформовані вміння та здатності, а саме:

- уміння помічати незначні (малопомітні) зміни в досліджуваному об'єкті;
- здатність швидко переключати увагу з одного виду діяльності на інший;
- здатність досить тривалий час зберігати стійкість уваги, незважаючи на втому і сторонні подразники;
- здатність помічати зміни в навколишньому середовищі, спеціально не зосереджуючи на них увагу.

До спеціальних знань, умінь та навичок юриста відносимо:

- *юрист має знати:* види правопорушень та вимоги щодо юридичної відповідальності; поняття і склад адміністративного правопорушення, порядок залучення до адміністративної відповідальності та види адміністративних покарань; поняття і склад злочину, підстави притягнення до кримінальної відповідальності; порядок укладання цивільно-правових договорів, вимоги щодо їх змісту, види договорів, принципи виконання цивільно-правового договору; форми захисту прав громадян та юридичних осіб; види і порядок цивільного судочинства, основні етапи цивільного процесу; трудові права й обов'язки працівників і роботодавців, види трудових договорів, зміст трудової дисципліни, порядок розв'язання трудових суперечок; виконавче виробництво; основні правила професійної етики та прийоми ділового спілкування в колективі; систему документаційного забезпечення управління; основи бізнес-планування;

– *юрист має вміти*: працювати з нормативно-правовими актами та іншими інформаційними джерелами; застосовувати їх у професійній діяльності; застосовувати на практиці норми різних галузей права; оперувати юридичними поняттями і категоріями; складати різні види цивільно-процесуальних та кримінально-процесуальних документів; аналізувати і готувати пропозиції щодо вдосконалення правової діяльності установ, підприємств, організацій; складати організаційно-розпорядчі документи; складати й оформляти претензійно-позовну документацію; здійснювати обробку вхідних, внутрішніх та вихідних документів, контроль за їхнім виконанням; оформляти документи для передачі в архів організації; реалізувати права й обов'язки юриста, слідчого, помічника прокурора, дізнавача, судового пристава і т. д. в конкретних умовах професійної діяльності; використовувати комп'ютерну техніку в режимі користувача.

Наступним компонентом професійної компетентності юриста є соціальний. До цього компонента належать комунікативна компетентність, емоційно-експресивні особливості особистості та моторно-вольові якості фахівця.

За структуру комунікативної компетентності ми приймаємо модель, запропоновану С. Л. Вишневською. Так, комунікативна компетентність юриста вміщує такі компоненти:

- інформаційно-комунікативний компонент:
 - сукупність юридичних знань (правових і нормативних актів);
 - знання психології особистості, професійного спілкування та міжособистісної взаємодії;
 - орієнтування в професійних ситуаціях на порядок реалізації прав і свобод громадян;
 - здатність до самоаналізу і самопізнання;
- афективно-комунікативний компонент:
 - система цінностей особистості;
 - система соціальних настановлень;
 - уміння і навички управління своїм емоційним станом, здатність до саморегуляції;
 - система ставлень особистості, досвід міжособистісного, професійного спілкування та правових стосунків;
 - здатність до емпатії;
- регулятивно-комунікативний компонент:

- уміння і навички комунікативної діяльності майбутнього юриста, засновані на правових стосунках;
- володіння техніками спілкування;
- уміння і навички вербальної та невербальної взаємодії;
- уміння і навички конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу [1, с. 76].

До вольових якостей фахівця відносимо:

- здатність брати на себе відповідальність у складних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу;
- здатність об'єктивно оцінювати свої досягнення, сили та можливості;
- здатність до подолання труднощів, наполегливість тощо.

Серед емоційних особливостей спеціаліста виокремлюємо:

- врівноваженість та стресостійкість у конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу;
- емоційна стійкість у випадку прийняття відповідних рішень.

Психомоторними якостями фахівця, у тому числі – юридичної сфери діяльності – є:

- здатність до миттєвого реагування в умовах дефіциту часу;
- здатність до миттєвої реакції на раптовий зоровий та слуховий подразник (високий рівень психомоторної реактивності).

Перераховані вольові, емоційні та моторні якості фахівця є загальними для спеціалістів будь-якої сфери професійної діяльності. Виокремимо також компетенції, які входять до соціального компоненту професійної компетентності та характеризують працівника юридичної сфери діяльності. Такими компетенціями є: *соціально-особистісні компетенції* – громадянська позиція; розуміння необхідності здорового способу життя; здатність і готовність навчатися самостійно, професійно спілкуватися (в т.ч. – іноземними мовами); здатність приймати правильні рішення в ситуаціях когнітивного дисонансу; *організаційно-управлінські компетенції* – здатність та готовність оцінити результати своєї юридичної діяльності, застосовувати знання організаційно-правових основ, організовувати роботу колективу, приймати оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях; *загальнонаукові компетенції* – здатність і готовність продемонструвати на практиці знання права, знання юридичної психології, вміння проведення юридичної консультації та організації експертизи законопроектів та інших нормативно-правових актів; *загальнопрофесійні компетенції*

– здатність і готовність тлумачити і застосовувати закони й інші нормативні правові акти; забезпечувати дотримання законодавства в діяльності державних органів, фізичних і юридичних осіб, юридично правильно кваліфікувати факти й обставини, розробляти документи правового характеру, здійснювати правову експертизу нормативних актів, давати кваліфіковані юридичні висновки і консультації, приймати правові рішення і здійснювати інші юридичні дії відповідно до законів, розкривати і встановлювати факти правопорушень, визначати міри відповідальності і покарання винних, вживати необхідні заходи щодо поновлення порушених прав; *спеціальні компетенції* – здатність і готовність застосовувати навички професійної етики, загальної (грамотність і доброзичливість) правової та психологічної культури, виявляти глибоку повагу до закону і дбайливе ставлення до соціальних цінностей правової держави, розуміння сутності і соціальної значущості своєї професії; здатність співпрацювати з людьми, впорядковувати своє робоче місце та організувати діяльність юриста відповідно до профілю організації; чітко працювати з законодавством та інформаційно-довідковими системами, систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, вивчати законодавство і практику його застосування, оперувати спеціальною літературою.

І, нарешті, наступним компонентом професійної компетентності юриста є аутопсихологічний. Базовими підструктурними елементами цього компонента є професійне самовизначення та самоактуалізація юриста, які в загальному вигляді можуть бути описані як тривалий процес розвитку ставлення людини до своєї професії і до самого себе як (потенційного або реального) суб'єкта професійної діяльності або професіоналу. Професійна самоактуалізація – це пошук «себе в професії», усвідомлення власної професійної ролі, образу «Я», професійного іміджу, індивідуального стилю професійної діяльності, визначення для себе професійних перспектив, особливостей їх досягнення, затвердження нових професійних цілей, прагнення до гармонійного розвитку та фасилітації становлення свого творчого потенціалу. Процес професійного самовизначення – це дії студента із самоаналізу, самопізнання і самооцінювання власних здібностей і ціннісних орієнтацій, що призводить до кращого розуміння ступеня відповідності власних особливостей вимогам обраної професії, дії, спрямовані на розвиток у себе здібностей і можливостей у процесі професійної підго-

товки і навчання з метою досягнення більш повної відповідності самого себе щодо обраної професії і щодо власних настановлень. Отже, до самовизначення особистості входять процеси самопізнання (усвідомлення власних інтересів, схильностей, уподобань, особливостей свого характеру і темпераменту), самооцінювання (порівняння результатів самопізнання з професійними вимогами, що висуваються обраною професією) і саморозвитку (цілеспрямований розвиток тих якостей, які необхідні студенту для успішного виконання майбутньої професійної діяльності). Про професійне самовизначення студента можна говорити тоді, коли в його діяльності переважають процеси досягнення поставлених цілей, а умови соціальної і професійної ситуації розглядаються майбутнім юристом відповідно до сформульованих цілей. На основі виявлення того, що саме домінує в актуальній діяльності людини – умови професійної діяльності або його власні цілі, – можна зробити висновок про ступінь його активності в процесі професійного самовизначення, а також про те, чи здатен студент долати несприятливі умови в процесі реалізації своїх намірів. В умовах вищої школи розв'язання проблеми професійного самовизначення є можливим не тільки під час вивчення загальноосвітніх дисциплін, а й у процесі опанування дисциплін інших додаткових блоків. На особливу роль заслуговують дисципліни гуманітарно-психологічного циклу, які дозволяють звертатися до ціннісно-сміслових аспектів професійної діяльності, чіткого усвідомлювання людиною життєвого вибору і прийняття відповідальності за нього.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, проблему професійної компетентності в психології розглядають у поєднанні з проблемами становлення готовності особистості до виконання професійної діяльності, формування соціалізації фахівця, набуття спеціалістами базових та спеціальних компетенцій, особистісного та професійного зростання тощо.

Професійна компетентність – це складне системне явище, що включає в себе знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, що забезпечують виконання ним власних професійних обов'язків; це – підготовленість працівника до виконання професійних функцій, пов'язаних зі спеціалізацією. Професійна компетентність як складне системне явище складається з таких компонентів: мотиваційного, змістового, процесуально-опе-

раційного, діяльнісно-процесуального, функціонально-особистісного та інших.

Становлення професійної компетентності передбачає активну й усвідомлену трансформацію наявних особистісних характеристик відповідно до особливостей обраної професії. При цьому професійне становлення особистості є процесом структурно-динамічного розвитку суб'єкта під час якого формуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, адекватні форми її професійної активності, які відповідають соціальним і професійним вимогам та настановленням індивіда. Фундаментальною умовою становлення професійної компетентності фахівця є необхідність змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації в професійному плані, тобто – підвищення свого рівня професійної компетентності.

У наступних наших публікаціях опишемо критерії сформованості професійної компетентності майбутніх юристів, а також наведемо результати емпіричного дослідження щодо розвитку підструктурних елементів мотиваційно-цільового, когнітивного, соціального, аксіологічного та аутопсихологічного компонентів професійної компетентності студентів юридичних факультетів.

Література:

1. Бражникова А. Н. Развитие профессионально значимых качеств юриста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Антонина Николаевна Бражникова. – Ставрополь, 2000. – 198 с.
2. Вишневская С. Л. Влияние коммуникативной компетентности сотрудников органов внутренних дел на результаты профессиональной деятельности [Текст] / Светлана Леонидовна Вишневская // Сб. статей по социально-гуманитарной подготовке сотрудников органов внутренних дел МВД УР. – Ижевск, 2001. – С. 17-25.
3. Жалинский А. Э. Основы профессиональной деятельности юриста [Текст] / Альфред Эрнестович Жалинский. – Смоленск, 1995. – 415 с.
4. Кайдаш А. В. Психологические особенности профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов [Электронный ресурс] : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 / Андрей Васильевич Кайдаш. – Ставрополь : РГБ, 2006. – 230 с. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки).
5. Карташов В. Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность [Текст] / Владимир Николаевич Карташов. – Саратов : Изд-во Саратов, ун-та, 1989. – 218 с.

6. Пугинский Б. И. Правовая экономика: проблемы становления [Текст] / Борис Иванович Пугинский, Динус Нуриманович Сафиуллин. – М. : Юридическая литература, 1991. – 240 с.

7. Романов В. В. Юридическая психология [Текст] / Владимир Владимирович Романов. – М. : Юрист, 2000. – 488 с.

8. Силкин Н. Н. Формирование психологической идеологии у сотрудников МВД к служебной деятельности в экспериментальных условиях : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Николай Николаевич Силкин. – СПб., 1996. – 18 с.

9. Смульсон М. Л. Мудрість як психологічний феномен : [Електронний ресурс] / Марина Лазарівна Смульсон, Максим Миколайович Назар, Наталія Миколаївна Мехтіханова. – irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.

10. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних розвивальних середовищ [Електронний ресурс] / Марина Лазарівна Смульсон. – psytir.org.ua/index.php/technology.../22/6.

УДК 159.9 (075.8)

Г. В. Католик

ІННОВАЦІЙНИЙ ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Розглянуто різноманітні підходи до формування Я-концепції, запропоновано авторську модель формування Я-концепції дитячого психотерапевта в контексті онтогенетичного підходу та освітнього професійного простору.

Ключові слова: Я-концепція, професійна Я-концепція, пренатальна самість, постнатальна самість, ідентичність, онтогенез.

Рассмотрены различные подходы к формированию Я-концепции, предложена авторская модель формирования Я-концепции детского психотерапевта в контексте онтогенетического подхода и учебного профессионального пространства.

Ключевые слова: Я-концепция, профессиональная Я-концепция, пренатальная самость, постнатальная самость, идентичность, онтогенез.

This article discus various approaches to the formation of self-concept and proposes the author's model of self-concept of children's therapist in the context of ontogenetic approach and professional educational space.

Keywords: self-concept, professional self-concept, prenatal self, postnatal self, identity, ontogenesis.

Постановка проблеми. Фундаментальні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному соціокультурному середовищі, зумовлюють зростання інтересу вчених та практиків до проблеми успішної, конструктивної й ефективної самореалізації психологів, яка не можлива без процесу становлення професійної Я-концепції.

Починаючи з дев'яностих років минулого століття, формувалися соціально-історичні процеси, що мають певний вплив на розвиток особистості психолога та становлення його про-

фесійних структур. Центром уваги дослідників цієї проблеми стали професійно важливі якості психолога (О. Ф. Бондаренко, М. В. Молоканов, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, О. С. Романова, Н. В. Пророк, Н. В. Чепелева, О. В. Швачко та ін.). Прийнято вказувати на взаємозв'язок психографічних та професіографічних структур у контексті становлення професійної Я-концепції практичного психолога, однак зміст цього зв'язку розкривається на рівні пошуку особистісних рис і якостей психолога, які сприяють ефективності психокорекції (емпатійність, толерантність, автентичність, рефлексивність тощо). Проблема полягає в тому, що наявна освітня модель не враховує інтрапсихічних механізмів, які лише частково продукують такі якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками простежують зміщення дослідницького інтересу від розробки, опису нормативних моделей особистості та діяльності фахівця до вивчення професійної свідомості та самосвідомості такого суб'єкта діяльності (О. Ю. Артем'єва, М. Й. Боришевський, Т. М. Буякус, М. Ю. Варбан, Н. О. Кучеровська, Д. О. Леонтьєв, Л. М. Мітіна, Н. І. Пов'якель, Д. В. Ронзін, О. Є. Сапогова, Ю. М. Швалб, Н. Ф. Шевченко). У багатьох дослідженнях вказується думка про те, що основним компонентом формування Я-концепції фахівців є створення умов для розвитку та гармонізації особистості спеціаліста (І. В. Вачков, І. В. Дубровіна, М. А. Єгорова, Ф. З. Кабіров, О. А. Мальцева, Є. І. Рогов, С. Я. Ромашина, Є. Є. Сапігова, Є. А. Спиркін, Є. Д. Соколова, Є. В. Шапапановская та ін.).

Отже, актуальність проблеми, яку ми досліджуємо, визначено такою низкою причин:

1. Трансформаційними соціокультурними змінами: пережитими воєнними подіями, економічним станом, збіднінням населення, міграційними процесами. Ці трансформації висувають особливі вимоги до особистості психолога, яка пов'язана з активним динамічним формуванням професійної Я-концепції. А саме:

- з безперервним особистісним і соціальним самовизначенням, що є адекватним існуючій реальності;
- з трансформацією соціальної та особистісної ідентичності практичного психолога ;
- з утвердженням таких характеристик, як самоцінність, самовизначення, самоствалення, самореалізація.

2. Потребою в систематизації та узагальненні існуючих у психології підходів і концепцій розвитку професійної Я-концепції практичного психолога.

3. Вимогами практики, що виявляється в необхідності постійної професіоналізації Я-концепції практичного психолога в умовах плінних соціокультурних змін.

Таким чином, важливість та актуальність порушеної проблеми, недостатня її наукова розробка, відсутність відповідного концептуального підходу свідчать не лише про важливість та необхідність подальших досліджень формування професійної Я-концепції практичного психолога, але і своєрідність та специфіку площини формування цього феномену, який визначається типом особистісного розвитку психологічного знання, що зумовлює систему освітнього простору та формування професійної Я-концепції практикуючого психолога. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчує, що у прямій постановці проблема формування професійної Я-концепції практичних психологів у системі післядипломної спеціальної освіти не була розроблена, хоча саме вона є головним вузлом, де зосереджено розбіжності між практикою підготовки фахівця та його конкретною професійною діяльністю [11].

Узагальнення теоретичних підходів в історичному та сучасному контекстах до визначення Я-концепції дає підстави стверджувати про багатоаспектність та мультидисциплінарність вивчення самого поняття.

Інноваційними підходами в сучасній психології є:

– генетико-моделюючий (С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов та ін.), де витоком особистості загалом у тому числі її Я-концепції є потреба, як енергетично-інформаційна сутнісна якість, що забезпечує експансію життя в онто- і філогенезі. Ознаками Я-концепції слід уважати, по-перше, віднесеність до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге, – наступність, тобто обумовленість розвитку Я-концепції попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається загалом; по-четверте, універсальність розвитку потенцій Я-концепції, які є самоціллю;

– психоаналітичний (А. Вертман, Е. Еріксон, Н. Ф. Каліна, О. О. Крутікова, А. В. Маричева, Дж. Марсія, З. Фройд та ін.), де увага фокусується на процесі організації життєвого досвіду індивідуального Я протягом онтогенезу, як внутрішня, самостворюю-

ча і динамічна структура, що забезпечує відчуття цілісності, безперервності й тотожності особистості і пов'язується з наявністю в людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань;

– інтеракційний (Е. Гоффман, Р. Дженкінс, Дж. Мід, Р. Фогельсон, Ю. Хабермас, Б. Шефер, Б. Шлейдер та ін.), де досліджуваний феномен постає в якості результату соціальної інтеракції та як здатність людини сприймати свою поведінку і життя як пов'язане єдине ціле;

– когнітивний (Г. Брейкуелл, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Яромовіц та ін.), що передбачає аналіз динаміки особистісного і соціального аспектів у контексті їх актуалізації, та трактує Я-концепцію як когнітивну систему, що виконує роль регулятора поведінки у відповідних умовах;

– наративний (К. Джерджен, А.Гідденс, Л.Хагендорн, Л.Хадди, Н.В.Чепелева та ін.), де Я-концепцію розглядають як історію, обумовлену контекстом взаємодії, що характеризується певним сюжетом, персонажами, головною метою;

– трансперсональний (С. Гроф, К. Гроф, А. Минделл, Н. Сабрин, Б. Якель та ін.), у якому увага фокусована на глибинних аспектах психіки, проникнення в ці аспекти пов'язане з розширенням самототожності та ідентичності. При цьому переживання безпосереднього Я можуть стосуватися архитипічних образів, перинатального і трансперсонального рівнів психіки, що перебувають за межами звичної Я-концепції;

– структурно-динамічний (Е. П. Белинська, М. Й. Боришевський, Ж. П. Вірна, Т. В. Говорун, О. Є. Гуменюк, В. Л. Зливков, О. М. Кікінеджи, Н. Л. Іванова, К. В. Коростеліна, Т. М. Румянцева, В. М. Павленко, В. В. Столін, А. В. Фурман, Л. Б. Шнейдер та ін.), де Я-концепція трактується як відповідність образу Я, його життєвому втіленню, як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом життя людини, має складну структуру та передбачає усвідомлення й оцінювання особистістю своєї приналежності до соціальної групи;

– інтегративний (В. В. Козлов, У. Уілберг). Цей напрям передбачає інтеграцію різноманітних позицій, пов'язаних з усіма перерахованими підходами й виходить із постулату інтегративної методології – «принципу багатомірності істини». Така позиція найкраще підходить для вивчення проблеми Я-концепції – у якій

присутні як особистісні так і соціальні, а також глибинні аспекти, при цьому жоден із них не може розглядатися як домінуючий або переважаючий, а всі однаково мають право на існування.

Отже, неоднозначність у підходах щодо визначення феномена Я-концепції зумовлена не тільки методологічною позицією авторів, а й розбіжностями в розумінні дефініцій «Я-концепція». Однозначного тлумачення цього феномена в сучасній психології нема, що цілком природно на тлі розмаїття теорій і підходів, характерних для сучасного стану розвитку науки, з одного боку, і наявності складної інтегральної природи досліджуваного явища – з іншого.

Тому на основі систематизації даних теоретичного аналізу досліджуваної проблеми зазначимо, що під Я-концепцією більшість дослідників розуміють складний феномен: багатопланову психічну реальність, що включає різні рівні свідомості, індивідуальні основи, колективні основи, онтогенетичні основи, соціальні основи, самореферентність (Е. Еріксон, О. Є. Гуменюк, С. Д. Максименко, У. Уілберг та ін.).

Багатогранністю та неоднозначністю відрізняються також теоретико-емпіричні дослідження Я-концепції. Таким чином, можна зробити висновок, що на сьогодні не існує єдиного розуміння самого терміну «Я-концепція».

Можна виділити принаймні п'ять тенденцій:

1. Ототожнення понять «Самість» («Я», «Селф») та «Я-концепція». У цьому випадку Я-концепцію розглядають як інтрапсихічну структуру, що формується у процесі інтерналізації, при якій усі Я-репрезентації (і «хороші», і «погані») інтегровані в цільне Я. Така тенденція властива насамперед психоаналітичному напрямі, у якому підкреслено несвідомий характер цієї структури (Дж. Мід, О. Кернберг, К. Г. Юнг та ін.).

2. Ототожнення понять «Я-концепція» та «ідентичність». Тут ідентичність розглядають як певну когнітивну систему, що виконує роль регуляції поведінки в певних умовах. Підхід характерний для когнітивного напрямку (Дж. Тернер, Г. Тайфель та ін.).

3. Ототожнення понять «Я-концепція» та «Я-образ». Продуктом діяльності самосвідомості є «Я-концепція» чи «Я-образ». Тлумачення понять «Я-образ» та «Я-концепція» носять синонімічний характер і вважається змістовно неможливим їх відокремлення (Х. Ремшмідт, І. С. Кон, Ф. Райс та ін.).

4. «Я-концепція» як почуття, переживання безперервності й цілісності свого існування в часі й просторі. Визнання цієї тотожності навколишніми «значимими іншими». Таке розуміння властиве як для психоаналітичного (Е. Еріксон, Г. Когут, З. Фройд та ін.), так і для інтеракціоністського підходу (Е. Гоффман, Б. Шефер та ін.).

5. «Я-концепцію» визначають як асоціативну сітку певних оцінок власного образу, що містить усі асоціації між образом Я і набором атрибутів, за допомогою яких він може бути описаний (Айзендорф, Г. Банзе, Мюке, Р. МакКрас, П. Коста та ін.).

Аналізуючи основні підходи до вивчення структурних компонентів Я-концепції особистості, можна виявити дві суперечливі тенденції. Одна з них розглядає Я-концепцію як єдину структуру, що поєднує різні елементи: засвоєні ролі, зразки ідентифікацій, ментальні та поведінкові стратегії, норми, цінності. Ряд учених (Г. Брейкуелл, Н. В. Дмитрієва, В. Л. Зливков, Н. Л. Іванова, К. В. Коростеліна А. В. Сергєєва та ін.) вважають, що існує нерівнозначність елементів Я-концепції й їхніх взаємозв'язків, причому така структура змінюється в часі, тобто має певні ступені змінності, що забезпечує можливість її подальшого розвитку, переструктурування необхідного для адаптації в нових умовах.

У межах іншого напрямку (Н. В. Антонова, Р. Бернс, К. Джерджен, М. Р. Гінзбург, М. В. Заковоротна, Т. В. Румянцева, Т. В. Трандіна, О. В. Ядов та ін.) структуру Я-концепції розглядають як поєднання різних уявлень про себе, емоційних оцінок, поведінкових патернів, цінностей, що актуалізуються залежно від ситуації. Це поєднання носить характер сукупності елементів іноді протилежних один одному. Ця структура являє собою тимчасові поєднання, комбінації різних елементів, що дозволяють особистості відповідати ситуаціям, що змінюються, тобто адаптовуватись. Суть розходжень у цих структурах полягає тільки у способах їхнього зв'язку і взаємовідношень [1; 2; 10; 11; 12; 13]. У науковій літературі також є безліч авторських трактувань структури Я-концепції, а саме за змістовою ознакою: переконання про себе, емоційне ставлення до цих переконань, відповідна реакція, яка виражається в поведінці (Р. Бернс); за формою уявлень про себе, диференційованій за сферою проявів: соціальне Я, духовне Я, фізичне Я, особисте Я, моральне Я, сімейне Я; за часовою ознакою: Я в минулому, Я в теперішньому, Я в майбутньому (У. Джемс, К. Роджерс, М. Різенберг) [1; 2; 4; 5; 11].

Оскільки ми розуміємо, що головним професійним інструментом психолога-практика є зміст його Я-концепції, то формування його професійної Я-концепції має полягати в психотерапевтичному та психокорекційному опрацюванні образів його інтрапсихічного простору і наступній професійній рефлексії. Таким чином, ми виходимо з того, що професійна Я-концепція бачиться нами як опрацьована і професійно відрефлексована особистісна Я-концепція. Остання своєю чергою являє собою інтеріоризовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстеріоризуються у вигляді сукупності уявлень людини про себе і становлять зміст її самопрезентації.

Метою нашого дослідження є теоретично дослідити динамічні аспекти розвитку Я-концепції практичного психолога в онтогенетичному контексті, представити комплексний підхід до розуміння Я-концепції та її функцій у життєдіяльності особистості та запропонувати (модель) трактування динаміки формування Я-концепції в онтогенетичному ракурсі. На основі цієї моделі збудований освітній простір, що дає можливість оволодіння практичними психологами певною системою регресивних та рефлексивних психотехнік та набором теоретичних знань та практичних навиків, що формують їх професійну Я-концепцію.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі синтезу різних підходів до розуміння Я-концепції та її структурних компонентів нами було побудовано інтегративну модель Я-концепції у статичному аспекті, сконструйовано авторську психодіагностичну батарею її дослідження (СЕДНОР +). Також виокремлено чотири основні складові структури Я-концепції: когнітивну, що відображає уявлення людини про себе та основні характеристики її самосприйняття, емоційну як сукупність оцінкових характеристик своєї особистості та пов'язаних із ними переживань, ціннісно-орієнтовану, чи спонтанно-духовну, і вчинково-креативну, тобто поведінкову. Їх покладено в основу розуміння формуального впливу на професійну Я-концепцію практичного психолога.

Основним підґрунтям нашої моделі стала концепція генетико-моделюючого розвитку особистості академіка С. Д. Максименка, висвітлений у праці «Гене́за існування особистості», у якій позиціонуються такі принципи:

- 1) принцип аналізу та синтезу;
- 2) принцип єдності біологічного та соціального;

- 3) принцип креативності;
- 4) принцип рефлексивного релятивізму;
- 5) принцип єдності експериментальної та генетичної ліній розвитку [1; 2; 6; 7; 10; 13].

Таким чином, побудована нами модель динаміки формування Я-концепції в онтогенезі є результатом комплексного аналізу та узагальнення різних наукових підходів до розуміння передумов цього формування. Серед таких підходів також – концепція самості як архетип цілісної особистості (К. Юнг) чи як уявлення людини про себе, яке виникає на основі минулого і теперішнього досвіду та очікувань майбутнього (К. Роджерс). Передумовою формування Я-концепції виділено також пошук суспільних зв'язків, наявність іншого та взаємодії з ним як фактора виникнення власного «Я» (Ж. Лакан, Р. Мей).

Важливим є питання і про встановлення функціональних систем групового спілкування, які становлять нейрофізіологічну основу етапного переходу до соціальної поведінки, починаючи з пренатальних чинників людської інтерсуб'єктивності як первинного підґрунтя Я-концепції. Зазначимо, що в пренатальному просторі та зв'язку йдеться про есенційне відображення вже народженого життя, у якому зароджується первинно потреба, авторинно – підґрунтя (або матриця) інтерперсонального зв'язку.

Аналізуючи динаміку передумов формування Я-концепції на ранньому постнатальному етапі, ми передбачаємо, що у векторі стосунків утворюється інтерперсональний зв'язок на основі інтраутерної присутності матері, який переходить на наступний етап постнатальних стосунків, де формування прив'язаності спричиняє інтеріоризацію стосункових диспозицій та інтроектний простір індивіда, які своєю чергою формують його комунікативний прижиттєвий вектор. На наступних етапах розвитку есенційний симбіоз, а також вдала сепарація надають новий поштовх у розвитку більш зрілих структур, що ставитимуть передумови формування Я-концепції. Наступна фаза розвитку полягає в постанальному контексті стосунків та формуванні постнатальної самості.

Виходячи з цієї парадигми, ми спробували змодельовати динаміку формування Я-концепції в онтогенетичному ключі, де всі процеси запускаються із зачаттям, пренатальним перебігом, народженням дитини і розвиваються постадієво квантовими скачками (де кожна попередня стадія є підґрунтям для формування подаль-

шої), включаючи формування пренатальної та постнатальної самостей, далі Я-ідентичності і на завершення Я-концепції як найбільш зрілої багатосферної структури, яка включає інтеріоризовану соціальну сферу, інформаційно-процесійну сферу, мотиваційну сферу, та сфери самосвідомості й установок, які формуються на перетині інтрапсихічного та інтерперсонального просторів.

Обґрунтовано те, що якість ранньої прив'язаності між мамою та немовлям, задоволення базових дитячих его-потреб у дзеркалізації, ідеалізації (впевненості у всемогутності матері) та альтер-его (відчуття схожості з матір'ю) творить основу для формування первинного Я-образу та ядрової ідентичності, а в подальшому Я-концепції (їх недотримання спричиняє порушенню психічної інтеграції [9; 14; 15; 17]).

У подальшому нами було проаналізовано співвідношення соціальної та особистісної ідентичності в контексті формування Я-концепції, її розвиток у часопросторовому вимірі, а відтак підсумовано, що ідентичність можна охарактеризувати як психічне осердя Я-концепції, яке забезпечує інтеграцію особистості. Феноменологічно вона виявляється найрізноманітнішими способами: через базове самовідчуття і світовідчуття людини, її свідомі самоозначення, манеру самопрезентації, вибір соціальних ролей і особливості їх програвання, накреслення життєвих перспектив, цінності та світогляд, типові патерни вирішення проблем. Динаміка ідентифікаційних та Я-концептуальних структур полягає в постійних ідентифікаціях людини з об'єктами зовнішнього світу, які відповідають її глибинному психічному життю. Вона у своєму генезі еволюціонує від ранніх неусвідомлених довербальних відчуттєвих до вищих раціональних диференційованих соціокультурних форм.

Професійну ж Я-концепцію психолога-практика, визначено як рефлексивну експлуатацію змістів та можливостей особистісної Я-концепції в терапевтичному стосунку з клієнтом. Йдеться про здатність забезпечити диференційований емоційно-поведінковий відгук на різних онтогенетичних рівнях зв'язку в залежності від регресії та точки фіксації клієнта, починаючи з пренатального зв'язку, включаючи бондінг та ранній інтерактивний досвід діади, закарбований у репрезентаціях Селф та об'єкта тощо. На основі цього запропоновано континуально-ієрархічну модель структури професійної Я-концепції практичного психолога, котру розглядають як макросистему, що складається з різнорівневих підсистем,

які мають специфічні характеристики. Виділено формально-динамічний, змістовно-особистісний, соціально-імперативний рівні (таб.1).

Таблиця 1

**Модель континуально-ієрархічної структури професійної
Я-концепції практичного психолога**

№	Рівні професійної Я-концепції практичного психолога	Характеристика компонентів професійної Я-концепції практичного психолога
1.	Змістовно-особистісний рівень: предметно-змістові та смислові психологічні структури; потреби, потяги, бажання, прагнення; система цінностей, ідеалів, вищих потреб, переконань, настанов, інтересів, способів та програм поведінки тощо, котрі детерміновані особливостями спрямованості особистості (стійка система мотивів); система самоконтролю.	Спрямованість Я-концепції: сімейно-батьківська; соціально-рольова; професійна; рефлексивна.
2.	Формально-динамічний рівень містить: сукупність усіх властивостей, ознак, котрі відображають: динаміку, перебіг психічних явищ; силу внутрішніх тенденцій індивіда до діяльності практичного психолога, що виявляються в енергійності і різноманітності дій; індивідуальні властивості конституційного характеру. А. Якісні характеристики – модальнісні особливості Я-концепції. Б. Формально-динамічні, що відображають форму та динаміку Я-концепції.	– Емоційний компонент – Когнітивний компонент – Поведінковий компонент – Ціннісно-духовний компонент – Стійкість Я-концепції – Гнучкість у зміні Я-концепції – Широта пошуку Я-концепції – Безперервність Я-концепції – Активність у побудові Я-концепції

3.	Соціально-імперативний рівень: клас характеристик, спричинений: включенням практичного психолога у різноманітні професійні, суспільні, соціальні зв'язки; вплив реального соціального та освіт- ного середовища, соціальних норм, культурних традицій; клас характеристик: котрі відображають наявні уявлення особистості практичного психолога про суспільство, мораль, етику, куль- туру, норми поведінки, знання тощо; система самоконтролю.	– Рефлексивний компо- нент – Мотиваційний ком- понент – Самоідентифікацій- ний компонент – Інтроективний компонент – Компонент інтернали- зації професійних знань і навиків
----	---	---

Звідси принципова двовимірність професійного становлення психолога-практика через нерозривне складне поєднання особистісного та професійного розвитку та самоідентифікації. Провідним психолого-педагогічним інструментом для формування професійної Я-концепції психолога є реалізація діалогічного підходу в рамках самопізнання з наступною і поступовою професійною рефлексією. Це виходить із того, що передумовою (пере)формування Я-концепції є пошук зв'язків, наявність іншого та взаємодії з ним як фактору виникнення власного Я. Звідси необхідність власного клієнтського досвіду майбутнього психолога-терапевта (Рис.1).

Таким чином, у подальшому запропонована нами освітня модель ґрунтується на поділі практичної психологічної освіти на пер-
 винно практичну, яка включає психотерапевтичне опрацювання
 власного життєвого досвіду, та вторинну теоретичну, що містить
 засвоєння спеціально-психологічної теорії з опорою на здобуту
 рефлексій особистих переживань. Опрацювання та теоретична
 рефлексія повинна стосуватися змістів Я-концепції на всій онто-
 генетичній осі та в 4 площинах: когнітивній, емоційно-оцінковій,
 ціннісно-духовній та поведінковій (вчинкові-креативній). Насам-
 перед ідеться про психокорекційно-психотерапевтичне опрацю-
 вання психологом власних особистісних дефіцитів (дефіцитарні
 прояви Я-концепції, зумовлені інтерналізацією негативного до-
 свіду стосунків і суб'єктивним конструюванням їх травматичного
 значення, які свого часу деформували особистісний розвиток шля-
 хом патопсихологічних гіперкомпенсацій) [3; 8; 16; 18].



Рис. 1. Теоретична модель формування професійної Я-концепції практичного психолога

Висновки. Виходячи з вказаної моделі, нами було побудовано освітній навчальний проект із психодинамічної інтегративної дитячо-юнацької психотерапії, у якому за допомогою регресивних психотехнік отримується можливість майбутнім фахівцям із дитячо-юнацької психокорекції та психотерапії опрацювати власні дефіцити (патогенні утворення) будь-якої стадії формування Я-концепції на рівні онтогенезу та отримати наявні кожній фазі приховані ресурси, що дає можливість гармонізації Я-концепції на особистісному рівні, напрацювання професійного досвіду та його інтеріоризації, що відображається на формуванні професій-

ної Я-концепції. Цей навчальний проект упроваджений у вітчизняний науково-практичний навчальний простір післядипломної безперервної професійної освіти вже понад 15 років. Освіту здобуло вже чимало професійних дитячих психотерапевтів в Україні та за кордоном. Програма постійно вдосконалюється та набуває нових барв у контексті суспільних та особистісних потреб.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.] – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы / Р. Бернс // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. – С. 133-211.
3. Гуменюк О. Є. Я-концепція у плінні соціального довкілля / О. Є. Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 125-143.
4. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : Навчальний посібник. / О. Є. Гуменюк – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
5. Джемс У. Личность / У. Джемс // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672 с.
6. Католик Г. В. Пренатально-орієнтована психотерапія : перспективи розвитку / Г. В. Католик // Тези звітної наукової конференції філософського факультету. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – С. 145-150.
7. Католик Г. В. Ідентичність у контексті пре-постнатальних стосунків / Католик Г. В. // Матеріали науково-практичної конференції «Глобалізація та ідентичність», К., 2010. – С. 11-16.
8. Католик Г. В. Структурна інтегративні трьохвимірна модель післядипломної підготовки / Г. В. Католик // Тези звітної наукової конференції філософського факультету ; відп. за вип. проф. В. Мельник. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 8. – С. 208-211.
9. Католик Г. В. Ідентичність в контексті ранніх стосунків / Г. В. Католик. – Львів : Тези звітної наукової конференції філософського факультету, 2011 – С. 170-174.
10. Католик Г. В. Дитяча та юнацька психотерапія : теорія та практика в сучасних наукових дослідженнях / Г. В. Католик. – Львів : Видавництво «Астролябія», 2012. – 311 с.
11. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Монографія докт. Дисертації / Г. В. Католик. – Львів : Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2013 – 405 с.
12. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон – М., 1978. – 367 с.
13. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко – К. : Издательство ООО «КММ», 2006. – 240 с.

14. Halyna Katolyk. Analise des Zustands der Kindheit und Jugendschaft in der Ukraine / Material des Weltkongress fuer Psychotherapie, Wien, 2002 – S.178–181.

15. Halyna Katolyk. Die volkstumlichen Mythen als ein psychologischen Faktor der Identifikation des Ukrainuschen Jugends / Material des Weltkongress fuer Psychotherapie, – Wien, 2002. – S. 241-146.

16. Halyna Katolyk, Olena Stepa. The Motional Strategies of A Person//International Jornal for Psychotherapy, Jornal Volum 14, N2, 2010. – S. 32-38.

17. Halyna Katolyk, Olga Shyshak. Early pregnancy loss due to maternal sdentification process // Binnebesel J., Formella Z. Expererencing a suffering vol.2. Roma-Lodz, 2012. – S. 75-98.

18. Halyna Katolyk. Globalizacja i naród: psyhoterapevatychnyy widok własnej koncepcji współczesnej. Europejczyk tworca cywilizacji rozwoju I postepu. Wydawnictwo Polskeigo Towarzystwa Uniwersalizmu, Warszawa, 2014 rok.

УДК 159. 9

Н. П. Кулеша

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ ЗА ТРИВАЛІСТЮ ВІДСУТНОСТІ БАТЬКІВ

У статті досліджено психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ. Проаналізовано психологічні особливості адаптації студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків.

Ключові слова: адаптація, студенти, дистантна сім'я, психологічні особливості.

В статье исследованы психологические особенности адаптации студентов с дистантных семей к условиям обучения в вузе. Проанализированы психологические особенности адаптации студентов с дистантных семей по продолжительности отсутствия родителей.

Ключевые слова: адаптация, студенты, дистантного семья, психологические особенности.

In the article the psychological features of adaptation of students from families distant to the learning environment at the university. Analyzed the psychological features of adaptation of students from distant families for the duration of the absence of parents.

Keywords: adaptation, students, distant family, psychological characteristics.

Постановка проблеми. У контексті сучасних освітньо-виховних пріоритетів стає дедалі актуальнішою увага до проблеми існування нового соціального феномену в нашій країні – дистантних сімей трудових мігрантів, соціального становлення та психічного розвитку дітей у цих сім'ях [5]. Реформування системи освіти, котре нині відбувається в Україні, висунуло на порядок денний питання подальшої наукової розробки теоретичних і прикладних аспектів проблеми адаптації студентів із дистантних сімей до нових умов навчання. Як свідчать наукові дослідження, далеко не кожен

із студентів спроможний швидко і без особливих психологічних травм адаптуватись до нової соціальної ситуації, свого нового статусу, а це, безумовно, позначається не лише на самопочутті підлітка, але й на якості засвоєння ним знань, взаєминах з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє виділити найбільш загальні підходи до визначення поняття адаптації. Адаптацією прийнято вважати процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища; результат цього процесу; один із соціальнопсихологічних механізмів соціалізації особистості. У вищих навчальних закладах адаптація пов'язана з включенням студентів – вчорашніх абітурієнтів – у нові умови життя. Причому поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер і означає насамперед саме пристосування особистості до конкретних умов вищого навчального закладу (ВНЗ) [3].

Різні аспекти проблеми адаптації були предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Ф. Александер, Р. Бенедикт, Дж. Даллард, М. Мід, Н. Міллер, Р. Сірс, Т. Френч та ін.), проте й досі немає єдиного погляду на саму сутність цього поняття. Досить неоднозначно визначаються критерії виміру рівнів адаптивності, умови та психологічні механізми прискорення такого процесу на різних вікових етапах та в різних сферах життєдіяльності людини, недостатньо з'ясовані зовнішні та внутрішні чинники адаптації, а також питання про те, як впливають індивідуально-психологічні та особистісні характеристики суб'єкта на особливості його адаптації до нових умов навчання тощо [1].

Залишається багато нез'ясованого в питанні адаптації студентів-першокурсників вузу до нових умов навчання, хоча йому присвячена ціла низка досліджень (І. Варава, М. Левченко, О. Мороз, Г. Панченко, В. Семиченко та ін.). Вчені наголошують на важливості дослідження цієї проблеми, підкреслюючи при цьому, що соціальну адаптацію неможливо виключити ні з процесів соціалізації і виховання, ні з життя взагалі, оскільки це «багатофакторний та багатовимірний процес входження особистості в нове соціальне оточення з метою спільної діяльності в напрямку прогресивної зміни як особистості, так і середовища» (О. Мороз) [4].

У сучасній науковій літературі поняття дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відста-

ні один від одного, визначали Я. О. Гошовський, Ф. А. Мустаєва, В. С. Торохтій, І. М. Трубавіна. У нашому дослідженні до категорії «дистантні сім'ї» віднесено сім'ї трудових мігрантів – заробітчан, що сезонно чи по кілька років поспіль працюють закордоном, адже члени цих сімей тривалий час перебувають на відстані.

Окремим аспектам цієї проблеми присвячені роботи О. І. Пенішкевич (запропоновано типологію дистантних сімей); Н. В. Гордієнко, Н. І. Куб'як (розглянуто дистантну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної роботи); Т. О. Дорошок, Л. Г. Ковальчук (проаналізовано зміни в поведінці дітей із сімей трудових мігрантів).

Аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що вивченню психологічних особливостей адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ приділяється недостатньо уваги.

Тому **метою** нашого дослідження є виявлення психологічних особливостей адаптації студентів із дистантних сімей до умов навчання у ВНЗ за тривалістю відсутності батьків.

Виклад основного матеріалу. Сім'я завжди була першим і найважливішим інститутом виховання, агентом соціалізації дитини, що позначається на всьому подальшому житті людини. В родині діти навчаються взаємодіяти з суспільством, засвоюють певні соціальні ролі і цінності.

Серед основних внутрішніх чинників поширення трудової міграції громадян України за кордон відзначають низький рівень життя та високий рівень безробіття, фемінізацію бідності та міграції, гендерну дискримінацію, низький рівень обізнаності з проблеми, недостатній правовий захист, корупцію, психологічні фактори. Перше місце серед чинників, що зумовлюють поширення трудової міграції, посідають економічні проблеми країн, що переживають період трансформації суспільно-політичного та економічного устрою [5].

Однією з основних проблем, пов'язаних із трудовою міграцією, є розрив родинних стосунків, у результаті чого діти залишаються без батьківського піклування протягом кількох років і стають «штучними» сиротами.

Нами було вивчено вікові особливості депривації студентів із дистантних сімей. За допомогою даних авторської анкети студентів було поділено на три групи: I група – студенти із дистантних сімей, батьки яких до року є трудовими мігрантами, II група – батьки є трудовими мігрантами від 1 до 3 років, III група – батьки є трудовими емігрантами більше ніж 3 роки.

По-перше, як показав аналіз теоретичних та експериментальних досліджень, ця проблема є маловивченою (більшість науковців вивчали її опосередковано в контексті вивчення інших феноменів); по-друге, у нашому дослідженні студенти були поділені на три зазначені групи, що дало змогу виявити вікову динаміку депривації та її вплив на психологічні особливості студента із дистантної сім'ї.

За результатами проведеного дослідження на основі методики В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань», як видно з таблиці 1, було виявлено, що у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року високий рівень пізнавальної мотивації серед досліджуваних становить 5,72%, середній рівень – 57,14%, низький рівень – 37,14%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років високий рівень пізнавальної мотивації наявий у 9,09% досліджуваних, середній рівень – 60,61%, низький рівень – 30,3%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше ніж 3 роки високий рівень пізнавальної мотивації становить 42,86% досліджуваних, середній рівень – 51,43%, низький рівень – 5,71%.

Таблиця 1

Рівень пізнавальної мотивації студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років)

Критерії	Методика В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань»		
	Рівень пізнавальної мотивації		
	Високий рівень, к-сть чол., %	Середній рівень, к-сть чол., %	Низький рівень, к-сть чол., %
СДС до 1 року	5,72	57,14	37,14
СДС 1-3 роки	9,09	60,61	30,3
СДС більше 3 років	42,86	51,43	5,71

Примітка:

СДС до 1 року – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року;

СДС 1-3 роки – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

СДС більше 3 років – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років.

З метою повнішого вивчення мотиваційної структури студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років), застосовувався опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач».

Тестування студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків, як видно із таблиці 2, показало, що мотиваційний полюс усе ще не виражений, а показник мотивації на успіх серед студентів із дистантних сімей залежно від тривалості відсутності батьків майже однаковий, суттєвих відмінностей немає.

У студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків переважають показники з низьким та середнім рівнем мотивації до успіху та боязні невдачі.

Таблиця 2

Рівень мотивації успіху та боязні невдач студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років)

Критерії	Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач»		
	Рівень мотивації успіху та боязні невдач		
	Високий рівень, к-сть чол., %	Середній рівень, к-сть чол., %	Низький рівень, к-сть чол., %
СДС до 1 року	15,4	53,7	30,9
СДС 1-3 роки	12,8	47,9	39,3
СДС більше 3 років	18,9	46	35,1

Примітка:

СДС до 1 року – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року;

СДС 1-3 роки – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

СДС більше 3 років – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років.

На основі опитувальника діагностики рефлексії А. Карпова, що призначений для визначення рівня рефлексії у студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків, констатуємо, як демонструє рисунок 1, що у студентів із дистантних сімей за від-

сутності батька чи матері до 1 року високий рівень рефлексії виявлено в 14,5% досліджуваних, середній рівень – 56,2%, низький рівень – 29,3%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років високий рівень рефлексії встановлено у 26,3% досліджуваних, середній рівень – 27,9%, низький рівень – 45,9%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше ніж 3 роки високий рівень рефлексії виявлено у 24,2% досліджуваних, середній рівень – 16,7%, низький рівень – 63,1%.

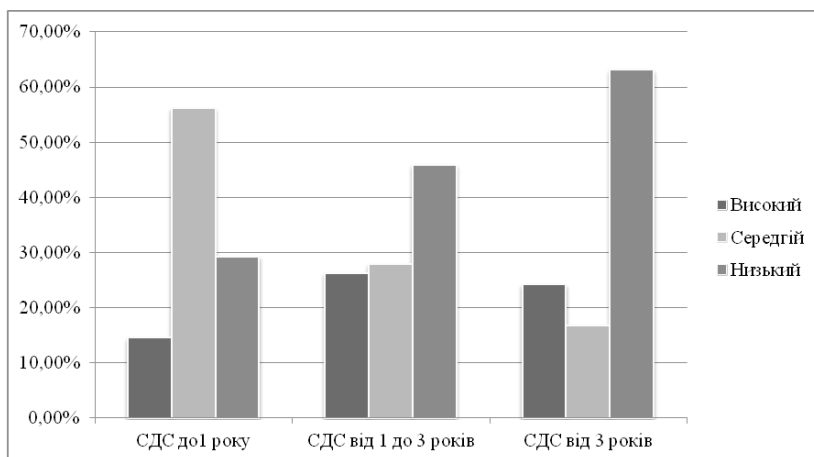


Рис. 1. Рівень рефлексії студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років)

Примітка:

СДС до 1 року – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року;

СДС 1-3 роки – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

СДС більше 3 років – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від більше 3 років.

Як бачимо, студенти із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років мають найбільший показник низького рівня 63,1%.

На основі отриманих результатів проведеного дослідження, використовуючи методику «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана та Д. Рікса [177], ми досліджували актуальні емоційні стани студентів за чотирма шкалами тверджень: «спокій – тривога», «енергійність – втома», «піднесеність – пригніченість», «впевненість у собі – безпорадність» і загальним рівнем самооцінки у студентів з дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків.

Як видно із таблиці 3 результати діагностики актуальних емоційних станів та рівня самооцінки студентів із дистантних сімей показали, що за шкалою «спокій – тривога», найвищі показники мають усі групи за тривалістю відсутності батьків: по низькому рівню вираженості емоційного стану мають 49% досліджуваних, батьки, які відсутні до року, 55,1% у досліджуваних із дистантних сімей, батьки які відсутні від одного до трьох років та 49,1% у студентів із дистантних сімей, батьки, які відсутні більше трьох років.

За шкалою «енергійність – втома» переважна більшість осіб з усіх груп мають низький рівень, а саме: 62,2% студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року, 59,8% студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років і 42,6% студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше ніж 3 роки.

Результати за шкалою «піднесеність – пригніченість» показують, що студенти з дистантних сімей усіх груп I, II, III (45,2%, 40,3% і 42,5% відповідно) почуваються дуже пригніченими і сумними, фіксують у себе ознаки депресії.

За шкалою «впевненість у собі – безпорадність» у групах студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батьків переважають показники середнього та низького рівня.

Підрахувавши індивідуальні сумарні (за чотирма шкалами) оцінки емоційного стану, ми отримали такі показники: у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року високий рівень рефлексії становить 22,7% досліджуваних, середній рівень – 44,3%, низький рівень – 33%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років високий рівень рефлексії становить 23% досліджуваних, середній рівень – 40,6%, низький рівень – 36,4%; у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше ніж 3 роки високий рівень рефлексії становить 12,3% досліджуваних, середній рівень – 23,2%, низький рівень – 64,5%.

Таблиця 3

**Результати діагностики актуальних емоційних станів
студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька
чи матері та тривалістю відсутності
(до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років)**

Шали методики	Рівні	СДС до 1 року I група	СДС від 1 до 3 років II група	СДС більше 3 років III група
спокій – тривога	Високий	17,1	18,4	12,9
	Середній	33,9	26,5	38
	Низький	49	55,1	49,1
енергій- ність – втома	Високий	9,5	9,1	21,3
	Середній	28,3	29,1	36,1
	Низький	62,2	59,8	42,6
піднесе- ність – пригніче- ність	Високий	11,5	12,4	16,1
	Середній	43,3	47,3	41,4
	Низький	45,2	40,3	42,5
впевненість у собі – безпорад- ність	Високий	15,2	16,2	9,2
	Середній	54,7	32,1,	33,7
	Низький	30,1	51,7	57,1
загальна самооцінка	Високий	22,7	23	12,3
	Середній	44,3	40,6	23,2
	Низький	33	36,4	64,5

Примітка:

СДС до 1 року – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року;

СДС 1-3 роки – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

СДС більше 3 років – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років.

Показники реактивної й особистісної тривоги за шкалою Спілбергера-Ханіна дозволили зафіксувати тривожність студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності одного із батьків.

За результатами проведеного дослідження отримані дані показують, що у групі студентів, які проходили дослідження, було ви-

явлено перевагу високого рівня реактивної та особистісної тривожності (39,1% і 43,6% – відповідно) у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року; (53,2% і 58,9% -відповідно) у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років та (49,8% і 66,5%) у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше ніж 3 роки.

Дані дослідження, за опитувальником К. Томаса, щодо схильності до конфліктної поведінки нами були отриманні такі результати щодо переваг конфліктних форм поведінки (таблиця 4): серед студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року: суперництво (17,5%), співпраця (13,7%), компроміс (27,1%), уникнення (21,5%), пристосування (20,2%); серед студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 року до 3 років: суперництво (46,5%), співпраця (16,6%), компроміс (14%), уникнення (12,2%), пристосування (10,7%); серед студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років: суперництво (56,2%), співпраця (12,3%), компроміс (9,1%), уникнення (14,4%), пристосування (7,1%).

Таблиця 4

Результати розподілу студентів із дистантних сімей за схильністю до конфліктної поведінки (за тестом К. Томаса) за тривалістю відсутності батька чи матері (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років) (дані подані у відсотковому відношенні)

Стиль поведінки	СДС до 1 року І група	СДС від 1 до 3 років ІІ група	СДС більше 3 років ІІІ група
Суперництво	17,5	46,5	56,2
Співпраця	13,7	16,6	12,3
Компроміс	27,1	14	9,1
Уникнення	21,5	12,2	14,4
Пристосування	20,2	10,7	7,1

Примітка:

СДС до 1 року – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері до 1 року;

СДС 1-3 роки – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

СДС більше 3 років – студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз результатів довів залежність відсутності та тривалості відсутності батьків. Потреба у стабільності і відчутті захищеності не задовольняється через те, що основні люди в житті дитини – батьки – не проживають разом із дитиною. Той факт, що батьки лише періодично приїжджають, викликає відчуття нестабільності, ці приїзди не компенсують відсутність постійного проживання з дітьми. Крім цього, дуже часто є не задоволеною й потреба в емоційній близькості, оскільки замінити спілкування з матір'ю і батьком дуже рідко спроможний хтось з інших родичів, а тим більше інших дорослих. Українською позначається те, що потреба в безумовній любові, тобто усвідомлення дитиною, що вона є цінністю для своїх батьків, теж є не задоволеною, оскільки той факт, що вони залишають дитину саму, підбиває впевненість у своїй значущості для батьків.

За результатами математичної обробки даних студентів із дистантних сімей за тривалістю відсутності батька чи матері (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років) нами визначено, що для студентів із дистантних сімей характерним є:

1) низький рівень пізнавальної мотивації у студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років);

2) низький рівень мотивації успіху та боязні невдач у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

3) низький рівень рефлексії у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років;

4) низькі показники діагностики актуальних емоційних станів та рівня самооцінки у студентів із дистантних сімей за умови відсутності батька чи матері та тривалістю відсутності (до 1 року, 1-3 роки, більше 3 років);

5) достовірно високий рівень реактивної та особистісної тривог у студентів з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років та у студентів із дистантних сімей за відсутності батька чи матері від 1 до 3 років;

6) найбільші показники за схильністю до конфліктної поведінки мають студенти з дистантних сімей за відсутності батька чи матері більше 3 років.

Наші подальші дослідження спрямовуватимуться на практичне застосування отриманих результатів, що стосується пристосування студентів із дистантних сімей до навчання у вузі, що дасть можливість побудувати навчальний процес із урахуванням особистісних якостей студентів, дозволить забезпечити найшвидший процес адаптації студентів із дистантних сімей до навчальної діяльності.

Література:

1. Алексєєва Т.В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис... к. психол. наук : 19.00.07 / Алексєєва Тетяна Валентинівна. – Київ, 2004. – 165 с.
2. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І. І. Бойко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с. – укр.
3. Жигайло Н. І. Психологічні особливості соціальної адаптації студентів-першокурсників / Н. І. Жигайло // Молодь і ринок // Науково-педагогічний журнал. – 2012. – № 3 (86). – С. 26–32.
4. Жигайло Н. І. Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : монографія / Н. І. Жигайло; [за ред. Г. П. Васяновича]. – Львів : Сполом, 2008. – 464 с.
5. Раєвська Я. М. Феномен дистантної сім'ї та її вплив на особистість підлітка [Текст] / Я. М. Раєвська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. / КПНУ ім. І. Огієнка ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 13. – С. 280–290.

УДК 159.947

О. В. Матласевич

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Стаття присвячена теоретичному аналізу основних підходів до розуміння компонентного складу та структури педагогічних здібностей. У результаті проведеного аналізу авторка узагальнює існуючі підходи і приходить до висновку, що спільним у них є виокремлення у структурі педагогічних здібностей дидактичних, комунікативних, організаційних, перцептивних, експресивних компонентів. Особлива роль при цьому відводиться особистісно-ціннісним чинникам, аналіз яких визначено перспективою подальших наукових досліджень.

Ключові слова: педагогічні здібності, компонентний склад, педагогічний такт, емпатія, особистісні якості.

Статья посвящена теоретическому анализу основных подходов к пониманию компонентного состава и структуры педагогических способностей. В результате проведенного анализа автор обобщает существующие подходы и приходит к выводу, что общим у них является выделение в структуре педагогических способностей дидактических, коммуникативных, организационных, перцептивных, экспрессивных компонентов. Особая роль при этом отводится личностно-ценностным факторам, анализ которых определено перспективой дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: педагогические способности, компонентный состав, педагогический такт, эмпатия, личностные качества.

The article looks at the theoretical analysis of the main approaches to understanding the compositional constitution and the structure of educational abilities. In modern psychology there are different ideas of the compositional constitution of educational abilities. However, it is possible to single out two main tendencies in researching educational abilities: finding their full complement and striving to discover their ideal structure, and distinguishing the basic units of

educational abilities. As a result of the conducted analysis the author generalizes existing approaches and reaches the conclusion that their common feature identifies didactic, communicative, organizational, perceptual and expressive components in the structure of educational abilities. In the author's opinion, the special role should be given to personal-value factors, the analysis of which is outlined by the perspective of the further scientific research.

Keywords: *educational abilities, compositional constitution, educational delicacy, empathy, personal qualities.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Реформування системи освіти, серйозний попит на реальне впровадження гуманістичних стосунків у різні сфери людської взаємодії тощо закономірно висувають і нові вимоги до педагога, його професійних здібностей. Сьогодні і школа, і батьки, і самі діти потребують педагога, здатного на високому професійному рівні самостійно, творчо і відповідально працювати, креативно мислити, професійно діяти у проблемних ситуаціях. Це підтверджується і прийнятим у 2014 році на Міжнародному форумі у Грузії «Кодексом честі і служіння учителя», у якому зазначено, що *«вчитель в еволюційному русі людства несе, береже та розвиває завоювання духу і розуму: бачить у собі та дітях незвичайні можливості та здібності, розкриває в них і в собі образ Творця, тим самим, змінюючи простір і світ... Учитель відкрито і мужньо відповідає на виклики часу, головний із яких – бути Духовно-моральною Людиною і виховувати Духовно-моральну Людину»* [5].

Водночас визначення функцій учителя сьогодні дуже розпливчасте (від зведення їх до репетиторства до очікувань всебічного розвитку дитини), все ще відсутні об'єктивні критерії ефективності його діяльності, що ускладнює роботу із ідентифікації та розвитку педагогічних здібностей, унеможлиблює вибудовування науково обґрунтованої системи профвідбору та атестації педагогічних працівників.

Для вирішення окреслених питань, передусім, важливим є адекватне і повне розуміння суті педагогічних здібностей та їх компонентного складу. Як пише К. Купер: «Знання структури здібностей означає розуміння того, що являють собою ці здібності» [10, с. 181].

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Проблема структури, компонентів педагогічних здібностей, їх класифікація завжди

викликала інтерес у представників різних галузей наук – психології, педагогічної психології, педагогіки – і була предметом вивчення багатьох учених (Ф. Н. Гоноболін, 1964; Н. В. Кузьміна, 1985; В. А. Крутецький, 1982; М. О. Амінов, 2002; Д. Г. Левітес, 2001; М. Д. Левітов, 1964; В. Ю. Пітюков, 2001; І. В. Страхов, 1966; В. О. Сластьонин, 1976; І. О. Синиця, 1983; Т. М. Хрустальова, 2004; Дж. С. Шейн, 1994 та ін.).

Сучасні українські вчені зупинилися на вивченні компонентного складу педагогічних здібностей учителів різного предметного спрямування (Н. Р. Вітюк, 2002; Т. Порошина, 1997; С. П. Федоріщева, 2001; Н. Ю. Бурлакова, 2000; О. В. Федик, 2004; Л. І. Шевчук, 2001; Ю. С. Шведчикова, 2002; Е. Е. Доманова, 1999; Т. М. Харламова, 2003; Л. Б. Вяткіна, 2004 та ін.).

У сучасній зарубіжній психології вивчення спеціальних здібностей учителя включено в контекст дослідження факторів ефективності та особистісних характеристик ефективного вчителя (Р. G. Ryans, 1960; R. K. Henson, 2001; G. Ghaith & K. Shaaban, 1999), професійного розвитку (D. Michele, M. D. Crockett, 2002; P. Knight, 2002; M. Clement & R. Vandenberghe, 2000), педагогічної компетентності та чутливості (С. A. Klaassen, 2002), формування педагогічної мотивації (Schutz, Crowder, White, 2001).

Усі перераховані вище автори виходили зі спроби визначити компонентний склад здібностей, виявити таку ієрархічну модель, яка була б цілком достатньою для повного опису здібностей учителя.

Водночас, незважаючи на досить велику кількість робіт із цієї проблеми, узагальнена концепція педагогічних здібностей та їх структури, яка би відповідала сучасним вимогам та реаліям, на сьогодні не створена. Все ще наявні суперечливі відомості про співвідношення природних, соціальних і духовних детермінант педагогічних здібностей.

Метою статті є: здійснити аналіз основних теоретичних підходів до розуміння суті та компонентного складу педагогічних здібностей із метою подальшого обґрунтування структурної організації педагогічних здібностей, враховуючи сучасні виклики та реалії.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Уперше поняття «педагогічні здібності» в науковий обіг увів Платон. Він уважав, що людина народжу-

ється з уже готовими здібностями і надалі змінити їх неможливо. Щоправда, за останні роки життя він змінив свою думку і допускав можливість розвитку і вдосконалення здібностей [14].

Німецький педагог А. Ф. Дістервег одним із перших звернув увагу на теоретичну підготовку вчителів і проблему педагогічних здібностей. Він уважав, що в усякому істинному навчанні поєднуються три фактори:

- 1) знання справи (об'єкта);
- 2) любов до справи й учнів (суб'єкта);
- 3) педагогічні здібності [2].

Серед робіт початку XX століття, присвячених проблемі здібностей, заслуговують на увагу праці О. Г. Ковальова «Про авторитет учителя» і М. Ф. Петрова «Про значення авторитету і особистісного прикладу вчителя». У них розкриваються особистісні якості вчителя. Так, до основних якостей педагога М. Ф. Петров відносить любов до дітей і справи, знання свого предмета, уміння знайти підхід до дітей, педагогічний такт і вимогливість. Педагогічні ж здібності він розуміє як сукупність психічних процесів особистості вчителя, які забезпечують успіх діяльності і створюють йому авторитет серед учнів і колег.

Уперше визначити зміст педагогічних здібностей спробував М. Д. Левітов ще в 50-тих роках XX століття. У його книзі «Дитяча і педагогічна психологія» велику увагу приділено особливостям діяльності вчителя і змісту педагогічних здібностей. Під педагогічними здібностями учений розуміє *низку якостей*, які стосуються різних складових *особистості* вчителя і, передусім, його розумової діяльності: *якість мовлення; винахідливість і швидке орієнтування; розуміння учня, тобто спостережливості; здатність до передачі дітям знань у короткій, цікавій формі; самостійність і творчий склад мислення; організаторські здібності, що є умовами успішного виконання педагогічної діяльності. Ці якості «не вроджені, вони розвиваються в процесі навчання і практичної роботи, але вони досить стійкі, щоб говорити про них як про якості, необхідні для успішної роботи вчителя»* [11, с. 411].

М. Д. Левітов виділив 5 основних педагогічних здібностей:

- 1) здібність передавати дітям знання коротко і цікаво;
- 2) здібність розуміти учня, яка базується на спостережливості;
- 3) самостійний і творчий склад мислення;

4) педагогічна винахідливість, швидкість орієнтування, яка дозволяє своєчасно намітити потрібні заходи;

5) організаційні здібності.

Однак, на нашу думку, запропонована класифікація є досить схематичною. Наприклад: такий важливий компонент, як комунікативні здібності, у списку взагалі окремо не представлений і ніби розчиняється в усіх інших.

О. І. Щербаков до ознак педагогічних здібностей відносив стійкий інтерес і схильність до роботи з дітьми, спостережливість і терплячість, здатність до аналізу, систематизації й узагальнень, творчу уяву, педагогічний такт [18, с. 51]. Він уважав, що немає іншої галузі людської діяльності, де в результатах роботи так сильно позначалися б особисті якості самого працівника, його світогляд, витримка, самовладання, як у педагогічній роботі [18, с. 56].

Ф. Н. Гоноболін (1962, 1965, 1975) також пише, що проблема педагогічних здібностей у широкому сенсі – це проблема особистості вчителя. Він поділяє якості, що зумовлюють успіх роботи вчителя, на власне педагогічні здібності і властивості, що супроводжують їх, які теж відіграють велику роль у педагогічній роботі і є складовими педагогічного таланту. Ф. Н. Гоноболін вважає, що людина, яка володіє всіма компонентами педагогічних здібностей, може виявитися посереднім педагогом, якщо в неї не буде загальних особистісних якостей (глибокої переконаності, принциповості, цілеспрямованості) [1, с. 105-108].

У структуру педагогічних здібностей учений включає: *дидактичні* – здатність успішно вирішувати питання про зміст матеріалу, про методи викладання, здатність учителя оцінювати важкість поставлених перед учнем завдань, знання і розуміння вікових та індивідуальних особливостей учнів; *експресивні* – здатність «заражати» учнів і емоційно впливати на них; *перцептивні* – здатність розуміти внутрішній світ дітей, бачити їх очима; *авторитарні* – здатність завоювати авторитет у дітей та здатність до вольового впливу на учнів; *комунікативні* – здатність встановлювати і підтримувати контакт; *науково-пізнавальні* – здібності до занять у відповідній галузі науки; *сугестивні здібності* – здатність до безпосереднього вольового впливу на учнів [18, с. 52].

В. А. Крутецький, взявши за основу класифікацію, запропоновану Ф. Н. Гоноболіним, здійснив узагальнений аналіз педагогічних здібностей, які розглядає як дуже складну й багатогранну

психологічну категорію. Учений підкреслює, що підставою говорити про наявність у людини здібностей до певної діяльності є два показники: швидкість оволодіння діяльністю і якість досягнення [6, с. 294-299]. Досліджуючи проблему формування педагогічних здібностей, він переконався, що вчитель для успішного здійснення своєї мети *повинен володіти високою мораллю, високим рівнем знань, професійних умінь і навичок, високим рівнем загальної культури*, а також специфічними психологічними особливостями – педагогічними здібностями. Тому існують різні схеми структур і підструктур педагогічних здібностей.

Так, у структуру педагогічних здібностей ученим включено:

1) *дидактичні*, як здібності подавати навчальний матеріал у формі, яка забезпечує найбільш повне розуміння та ефективне засвоєння; викликати інтерес до предмету; організовувати самостійне навчання; спрямовувати пізнавальну активність учнів;

2) *академічні* – здібності до певної галузі наук; мати широку загальну ерудицію;

3) *перцептивні* – здібності розуміти внутрішній світ учня, психологічна спостережливість;

4) *мовленнєві* – здібності чітко і зрозуміло виражати свої думки і почуття за допомогою мовлення і паралінгвістичних засобів;

5) *організаційні* – здібності організовувати роботу учнів, а також свою власну зовнішню і внутрішню діяльність;

6) *авторитарні* – здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів, встановлення авторитету завдяки своїй професійній компетентності, особистісним якостям;

7) *комунікативні* проявляються у продуктивності спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу, педагогічній доцільності відношень, педагогічному такті;

8) *прогностичні* – здатність передбачати результати навчання і розвитку учнів;

9) здібності розподіляти увагу одночасно між декількома видами діяльності [16, с.132-133].

Як бачимо, у класифікації В. А. Крутецького простежується тенденція до розширення і конкретизації здібностей, які можна віднести до педагогічних; в основі різних груп здібностей нерідко лежать подібні якості (наприклад, здібності розподіляти увагу між декількома видами діяльності та організаційні).

Пізніше В. А. Крутецький всі педагогічні здібності умовно поділив на 3 групи (підструктури):

1) *особистісні*, які являють собою характерологічні риси, якості особистості – витримка і самовладання, здібність завжди перебувати на уроці в оптимальному психічному стані;

2) *дидактичні* – пов'язані з передачею інформації дітям, а саме здібність пояснювати, експресивно-мовні, ораторські, академічні здібності, а також ерудиція і компетентність учителя, ґрунтовність його знань, яка базується на самоосвіті;

3) *організаційно-комунікативні* – організаційні, комунікативні, перцептивні, сугестивні, які базуються на навіюванні, педагогічний такт, педагогічна уява, розподіл уяви [15, с. 3-16].

Коротко узагальнюючи, варто наголосити на тому, що всі вчені так чи інакше підкреслювали важливу роль особистісних якостей у структурі педагогічних здібностей.

Найбільш системним дослідженням педагогічних здібностей за останні десятиліття стали роботи Н. В. Кузьміної (1985, 1993) [7, с. 14]. У її концепції педагогічні здібності розглядаються як найважливіший фактор розвитку і формування здібностей учня [9]. Відповідно до цього всі педагогічні здібності:

- співвідносяться з основними аспектами педагогічної системи;
- визначаються як прояв *особливої чутливості* до особистості учня як об'єкта-суб'єкта педагогічного процесу, до можливих способів впливу на нього, а також до самого процесу і результату педагогічної діяльності;
- представлені певною структурною організацією [16, с. 133; 18, с. 55].

Структура педагогічних здібностей у концепції Н.В. Кузьміної є відображенням функціональних компонентів педагогічної діяльності (гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного, організаторського). У ній авторка виділяє 2 рівні:

- *перцептивно-рефлексивний*, звернений до об'єкта;
- *проективний*, звернений до способів впливу на нього.

Для першого рівня характерна особлива чутливість до об'єктів реальної дійсності, змін і їх причин в об'єкті педагогічної діяльності, переваг і недоліків власної діяльності, що виявляється у взаємодії з учнями. Здібності першого рівня лежать в основі педагогічної інтуїції, оскільки включають три види чутливості: а) почуття об'єкту, тобто учнів, пов'язане з емпатією; б) почуття міри

і такту; в) почуття причетності. Сформована педагогічна інтуїція органічно входить у притаманну людському мисленню здібність екстраполяції. Таким чином, перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності спрямовані на аналіз взаємодії між суб'єктом професійно-педагогічної творчості і суб'єктом навчальної діяльності [16, с. 133].

Другий рівень – проєктивний – пов'язаний із виробленням стратегій впливу і проявляється в особливій чутливості до конструювання способів впливу, організації впливу, комунікації з учнями, аналізу причин успіхів і невдач у здійсненні діяльності. Здібності цього рівня звернені до способів впливу і містять: 1) *гностичні здібності* до дослідження об'єкта, які проявляються у швидкому і творчому оволодінні методами і способами навчання, забезпечують накопичення інформації про учнів і про себе; 2) *проєктувальні здібності* – чутливість до адекватного й обґрунтованого проєктування власної діяльності і діяльності учнів; вони проявляються у здатності представляти кінцевий результат розвитку учнів і подавати його в завданнях протягом усього періоду навчання; 3) *конструктивні здібності* – чутливість до способів композиційного вибудовування заняття, відбору й організації навчального матеріалу; проявляються в чіткому розумінні перспектив своєї роботи, творчої обробки навчального матеріалу, створенні творчої атмосфери співпраці; 4) *комунікативні здібності* – чутливість до встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин; 5) *організаторські здібності*, які проявляються в способах організації учнів у групі, у сприянні їх самоорганізації, у самоорганізації власної педагогічної діяльності [16, с. 133; 18, с. 55].

До педагогічних здібностей Н. В. Кузьміна відносить також педагогічний такт, педагогічну уяву, педагогічну спостережливість. Проте педагогічний такт – це особистісна якість педагога, яка проявляється і формується в процесі професійного спілкування з вихованцями і є складовою його комунікативних умінь. А педагогічна уява і педагогічна спостережливість – важливі компоненти перцептивних здібностей. Усі педагогічні здібності, на думку психолога, мають подвійну зверненість: до учня і самого вчителя. Вони фокусують у собі гностичний і творчий елемент [8, с. 135]. «Якщо у структурі особистості педагога, – говорить Н. В. Кузьміна, – гармонійно поєднуються декілька здібностей при провідній

ролі педагогічних, то в цьому випадку можна говорити про талантистичність педагога...» [8, с. 161].

Подальший розвиток теорії педагогічних здібностей представлено в роботах М. О. Амінова (1997, 2002). З різноманіття компонентів, запропонованих Н. В. Кузьміною, в якості головних він виділяє здібності до розпізнавання внутрішніх станів інших людей (*почуття емпатії*), здібності до оцінки альтернативних ліній своєї поведінки і вибору дій, адекватних переживанням іншої людини (*почуття такту*), здібності до контролю обраної лінії поведінки у ставленні до іншого (*почуття причетності*). Комунікативні, конструктивні, організаторські здібності розглядаються ним як більш високий ступінь педагогічної майстерності.

М. О. Амінов запропонував модель структурної організації головних компонентів педагогічних здібностей, що включає 3 блоки: рефлексивний, дидактичний і управлінський; а самі педагогічні здібності розділив на 2 підгрупи: 1) фактори ефективних можливостей особистості і 2) фактори ефективних можливостей «робочого оточення». У кожній підгрупі автор виділяє динамічні і стабільні характеристики здібностей. *Рефлексивний блок* – базовий, включає певну вираженість номінального рівня педагогічних здібностей; *дидактичний* – вторинний, який визначає рівень підготовки педагога; *управлінський* – третинний, що визначає ступінь ефективності впливу педагога на поведінку школярів у процесі навчання [18, с. 59].

Розуміючи під здібностями індивідуальні властивості особистості, які сприяють успішному виконанню діяльності, А. К. Маркова (1993, 1996) виділяє дві великі групи педагогічних здібностей: *перцептивно-рефлексивні*, тобто здібності, що визначають можливість проникнення вчителя в індивідуальну своєрідність особистості учня і розуміння самого себе; і *проектні, конструктивні, управлінські* здібності, пов'язані з умінням впливати на іншу людину. Причому перцептивно-рефлексивні здібності є провідними й утворюють «ядро» педагогічних здібностей [12, с. 42].

Л. М. Мітіна (1998, 2001, 2003) розглядає педагогічні здібності як вищий рівень структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя. Авторка виділяє *проектувально-гностичні*, що визначають різні аспекти прогнозування вчителем індивідуального розвитку кожного учня, управління його поведінкою і свідомістю, і *реф-*

лексивно-перцептивні, які включають здатність до вивчення учня, вміння зрозуміти себе і свої дії [18, с. 57].

По суті, Н. В. Кузьміна, М. О. Амінов, А. К. Маркова та Л. М. Мігіна також відводили особливу роль особистісному чиннику у структурі педагогічних здібностей, зокрема, виділяючи в якості базових, «ядерних» рефлексивні здібності.

Серед сучасних досліджень проблеми структурної організації педагогічних здібностей варто згадати праці І. А. Зязюна, В. А. Ільєва, Т. В. Матвійчука, М. Й. Станкіна та ін.

Так, на думку відомого українського педагога І. А. Зязюна, педагогічні здібності включають високу працездатність та емоційну стабільність людини, динамічність особистості, високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, здатність до позитивного прогнозування, перцептивні й комунікативні вміння [3].

В. А. Ільєв, зіставляючи здібності педагогів і акторів, виділяє чотири кола здібностей викладача, що працює згідно з принципами сценічної педагогіки [4, с. 85].

Перше коло здібностей педагогічної діяльності складають комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність.

Друге коло складають здібності, спільні для всіх видів мистецтва: уява, образна пам'ять, образне мислення, здатність переводити абстрактну ідею в образну форму, активна реакція на явища дійсності, тонка чутливість, загальна емоційна сприйнятливність. До цього кола він також відносить специфічні художні властивості та почуття особистості: тонкий смак, відчуття міри, відчуття форми, поетичні відчуття, тобто здатність у буденному бачити особливе, неповторне.

Третє коло здібностей виділено для сфери театральної режисури: аналітичні, сугестивні, експресивні, організаційні тощо.

Четверте коло складають сценічний темперамент, здатність до перевтілення, сценічна чарівність, заразливість та переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані.

Т. В. Матвійчук зазначає, що педагогічні здібності викладача ВНЗ є складноорганізованою, цілісною, дворівневою і багатокомпонентною системою, детермінованим комплексом різнорівневих індивідуальних властивостей. Психологічну структуру педагогічних здібностей утворюють компоненти двох якісно своєрідних рівнів організації: професійно-педагогічні і предметно-педаго-

гічні здібності. Структура професійно-педагогічних здібностей включає як загальну, однакову для всіх викладачів підструктуру (педагогічна ефективність), обумовлену загальними вимогами педагогічної діяльності, так і специфічні для кожної предметної групи складові. Так, структура педагогічних здібностей викладачів філологічних дисциплін містить у собі емоційну підструктуру (педагогічна чутливість), викладачів математичних дисциплін – раціональну підструктуру (педагогічна спрямованість) [13, с. 129].

Серед сучасних класифікацій педагогічних здібностей найбільш повною і детальною вважають класифікацію М. Й. Станкіна. До основних педагогічних здібностей він відносить:

1) *експресивні* – уміння викладача образно і яскраво висловлювати думки за допомогою слова і невербальних засобів [17, с. 13];

2) *дидактичні* – уміння ефективно будувати навчально-виховний процес, на основі принципів виховуючого навчання, активності, свідомості, доступності, наочності, систематичності, міцності;

3) *перцептивні здібності* – уміння сприймати внутрішній світ того, хто навчається, відчувати його психічний стан у кожен окремий момент, виявляти його ставлення до занять і викладача: «Основа перцепції – в аналітичному підході до поведінки того, хто навчається, у готовності педагога фіксувати у свідомості значущі деталі цієї поведінки, які розкривають їх внутрішній зміст» [17, с. 152];

4) *науково-педагогічні здібності* – уміння педагога виконувати науково-дослідну роботу. Саме вони забезпечують постійне прагнення до нового, викликають бажання працювати творчо, експериментувати, критично оцінювати свій досвід і досвід колег [17, с. 123];

5) *авторитарні здібності* – уміння швидко завойовувати повагу, а надалі – високий авторитет; проявляються у вольовому впливі на вихованців;

6) *комунікативні здібності* – це вміння легко вступати в контакт з іншими людьми й підтримувати з ними правильні стосунки [17, с.179];

7) *особистісні здібності* – це вміння виявляти педагогічний такт;

8) *організаційні здібності* – уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посилену, цінну справу, створити дружню атмосферу в колективі;

9) *конструктивні* – це вміння проектувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї праці [17, с. 349];

10) *мажорні* – це оптимізм і гумор педагога, які допомагають активізувати навчальний процес, попередити чи безболісно ліквідувати конфлікт, зняти напругу [17, с. 283];

11) *гностичні* – це вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явища, аналізувати їх, успішно оперуючи відтвореними в пам'яті образами [17, с. 333];

12) *психомоторні* – уміння, які забезпечують рухові навички, здатність у роботі «поєднувати голову з руками» [17, с. 298];

13) *здібність до розподілу й концентрації уваги* – готовність на занятті і в усіх інших випадках спілкування тримати в полі зору всю групу вихованців, бачити одночасно кожного окремо, контролюючи свою поведінку – мовлення, жести, вираз обличчя, позу.

У класифікації М. Й. Станкіна здібності визначаються через категорію «вміння». Однак сам автор уточнює, що здібності не зводяться до вмінь, а тільки відображають досягнутий реальний рівень прояву такої здібності.

Отже, як бачимо з аналізу існуючих досліджень проблеми педагогічних здібностей, немає однозначного підходу до розуміння їх суті: їх розуміють як деяку сукупність професійно важливих якостей, то як сукупність окремих здібностей тощо.

Уявлення різних авторів про компонентний склад та структуру педагогічних здібностей в узагальненому вигляді представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Компонентний склад та структура педагогічних здібностей у концепціях різних авторів

Ф. Н. Гоноволін	В. А. Крутецький
– дидактичні; – експресивні; – перцептивні; – авторитарні; – комунікативні; – науково-пізнавальні (академічні); – сугестивні.	– дидактичні; – академічні; – перцептивні; – мовленнєві; – організаційні; – авторитарні; – комунікативні; – прогностичні; – здібності розподілу уваги.

Продовження таблиці 1

Н. В. Кузьміна	М. О. Амінов
– гностичні; – проєктивні; – конструктивні; – комунікативні; – організаційні.	– емпатійні; – почуття такту; – почуття причетності; – комунікативні; – конструктивні; – організаційні.
А. К. Маркова	Л. М. Мігіна
– перцептивно-рефлексивні; – проєктні, управлінські.	– проєктувально-гностичні; – рефлексивно-перцептивні.
В. А. Ільєв	М. Й. Станкін
– 1 група: комунікабельність, емоційна стійкість, професійна проникливість, динамізм, оптимізм, креативність; – 2 група: уява, образна пам'ять, образне мислення, активна реакція на явища дійсності, тонка чутливість, загальна емоційна сприйнятливність; специфічні художні властивості та почуття особистості (тонкий смак, відчуття міри, здатність у буденному бачити особливе, неповторне); – 3 група: здібності театральної режисури (аналітичні, сугестивні, експресивні, організаційні тощо); – 4 група: сценічний темперамент, здатність до перевтілення, сценічна чарівність, заразливість та переконливість, сценічні яскраві зовнішні дані.	– експресивні; – дидактичні; – перцептивні; – науково-педагогічні; – авторитарні; – комунікативні; – особистісні; – організаційні; – конструктивні; – мажорні; – гностичні; – психомоторні; – здатність розподіляти увагу.

Примітка: курсивом позначені здібності, виділені трьома і більше авторами.

Узагальнюючи основні підходи до розуміння компонентного складу та структури педагогічних здібностей, бачимо, що спільними в усіх підходах є такі компоненти як дидактичні, комунікативні, організаційні, перцептивні, конструктивні, проєктувальні, авторитарні, експресивні. Деякі з них, по суті, за їхніми функціями

та змістом можна об'єднати: наприклад, експресивні, авторитарні і комунікативні; конструктивні, проектувальні й організаційні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у сучасній психології існують різні уявлення про компонентний склад педагогічних здібностей. Проведений аналіз структури педагогічних здібностей показав, що існують дві основні тенденції в їх дослідженні: виявлення якомога повнішого складу педагогічних здібностей (М. Д. Левітов, Ф. Н. Гоноболін, М. Й. Станкін та ін.); і прагнення до знаходження більш оптимальної їх структури (А. К. Маркова, Л. М. Мітіна та ін.), виділення базових блоків педагогічних здібностей (М. О. Амінов).

Зміст педагогічних здібностей розуміють автори по-різному. Проте, всі у структурі педагогічних здібностей важливу роль відводять особистісним чинникам. Водночас слід констатувати, що цей надзвичайно важливий, на нашу думку, компонент досліджений у сучасній психологічній науці недостатньо, хоча в ньому інтеріоризуються і суспільні цінності, які вироблялися і закріплювалися тисячоліттями.

Тому аналіз місця та ролі ціннісно-особистісного компоненту у структурі педагогічних здібностей стане перспективою подальших наукових досліджень у цій сфері.

Література:

1. Гоноболін Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Ф. Н. Гоноболін // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С.110-111.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – С. 136-203.
3. Зязюн И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
4. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
5. Кодекс чести и служения учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gumannaja-pedagogica.ru/news/739-kodeks>. – Назва з екрану.
6. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
7. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград, 1985. – 165 с.
8. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., Изд.-во Лен. ун-та, 1967. – 183 с.

9. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Педагогика, 1990. – 63 с.

10. Купер К. Индивидуальные различия / К. Купер. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

11. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1960. – 428 с.

12. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

13. Матвійчук Т. В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / Т. В. Матвійчук // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 129–131. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_32.

14. Платон. Собрание сочинений: В 4т. – М. : Мысль, 1990. – Т1. – 860 с.

15. Психолитические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сборник научных трудов / Под ред. О В. А. Крутецкого. – М. : МГПИ, 1982. – 109 с.

16. Саєнко Н. С. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів [Електронний ресурс] / Н. С. Саєнко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 17. – С. 131–135. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_33.

17. Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – М. : Флинта, 1998. – 386 с.

18. Хрусталева Т. М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: дисс..... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Тамара Михайловна Хрусталева. – Пермь, 2004. – 398 с.

УДК 159.922.73-053.6

С. С. Мацигін

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЮНАКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

У статті досліджено механізми та умови гендерної ідентифікації юнака в неповній сім'ї з акцентом на впливі виховання матір'ю-одиначкою та гендерних стереотипів соціуму на ідентичність юнака та шлях становлення його сексуальних переваг.

Ключові слова: ідентичність, гендер, неповна сім'я, гендерні стереотипи, ідентифікація, гетеросексуальність, гомосексуальність.

В статье исследованы механизмы и условия гендерной идентификации юноши в неполной семье с акцентом на влиянии воспитания матерью-одиначкой и гендерных стереотипов социума на идентичность юноши и путь становления его сексуальных предпочтений.

Ключевые слова: идентичность, гендер, неполная семья, гендерные стереотипы, идентификация, гетеросексуальность, гомосексуальность.

The article deals with the mechanisms and conditions of gender identification of youth in incomplete family with an accent on influence of education by single mother and social gender stereotypes on youth's identity and the way of development of their sexual preferences.

Keywords: identity, gender, incomplete family, gender stereotypes, identification, heterosexuality, homosexuality.

Постановка проблеми. Ідентичність – одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість. Сім'я ж є важливим механізмом соціалізації та ідентифікації. Ця мікрогрупа, як результат поєднання особистостей неповторних, також є унікальною і неповторною. Кожна сім'я є неподібною до іншої, що служить механізмом індивідуалізації їхнього потомства. Також сім'ї можуть бути непо-

вними, у яких вихованням та утриманням дітей займається лише матір або батько. У нашій країні такий варіант сім'ї є поширеним явищем, через що соціалізація та ідентифікація дитини відбувається відмінно від інших дітей, що зумовлено юридичними та психологічними факторами:

- під час розлучення батьків діти і чоловічої, і жіночої статі залишаються з одним із батьків, найчастіше з матір'ю та виховуються нею;

- виховна модель поведінки в таких сім'ях впливає із поведінки матері, тобто стимулом є жіноча модель поведінки, що своєю чергою розвиває неоднозначне ставлення до осіб протилежної статі;

- відсутність батька чи виховної моделі поведінки батька чоловічої статі може вплинути як на характер ставлення до власного батька, так і на характер ставлення до представників своєї статі.

Це зумовлює необхідність краще пізнати механізми та способи соціалізації юнаків та їх гендерної ідентифікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із початку 90-х рр. у вітчизняній психології почали з'являтися роботи, спрямовані на вирішення власне гендерних проблем. Можна виокремити такі теоретичні напрями, у межах яких дослідники проводять дослідження в галузі гендерної психології. У західній психології дослідження статевих і гендерних відмінностей проводять уже досить тривалий час.

Гендерна проблематика в українському суспільстві висвітлена у працях В. Агєєва, Р. Ануфрієвої, О. Балакіревої, О. Бойка, О. Вілкової, Г. Герасименко, І. Демченко, В. Довженко, Т. Журженко, О. Забужко, О. Іваненко, К. Карпенко, І. Кона, В. Кушакова, Н. Лавріненко, А. Лантух, В. Лапшина, С. Оксамитної, М. Рубчак, М. Скорик, О. Яременка та ін. Також у вітчизняній психології чинники формування гендерної ідентичності розглядав П. П. Горностай. Механізми утворення і конструювання гендерної і статевої ідентичності розглянуто у працях О. С. Кочаряна, Н. М. Терещенко. І. В. Головнєва, І. В. Найдовська розглядають особливості трансформації гендерної ідентичності та її вплив на формування життєвого стилю жінок.

Мета статті. З'ясування впливу виховання в неповній сім'ї та гендерних стереотипів на гендерну ідентифікацію особистості юнака.

Виклад основного матеріалу. Ідентичність – феномен, що дуже складний для вивчення. Для цього є кілька причин. Існує значна термінологічна плутанина у визначенні того, що ж є ідентичність. Терміни «образ Я», «Самість», «Я-концепція» у ряді робіт використовуються як синоніми. Для одних авторів ідентичність є однією із властивостей «Я-концепції», для інших «Я-концепція» – усвідомлювана частина ідентичності. За визначенням Е. Еріксона ідентичність базується на відчутті тотожності самому собі і неперервності свого існування в часі й просторі, а також на усвідомленні факту, що цю тотожність і неперервність визнає оточення [11].

Поняття гендера, як соціально-психологічної статі людини, визначається принаймні двома сферами детермінант: соціальними (сукупністю соціальних очікувань до гендерних ролей, норм і стереотипів) та особистісними (уявленням людини про те, ким вона є). Друга дуже тісно пов'язана з поняттям ідентичності. Ці дві сфери є нероздільними, адже в процесі самоусвідомлення, говорячи про себе «я є тим-то», або «я є такий-то», тобто використовуючи для самоопису певні поняття, людина відносить себе до тієї чи іншої спільноти, групи, категорії. Ідентичність обов'язково має соціальну природу і водночас визначає уявлення людини про себе, як про неповторну індивідуальність, у якій певні якості та атрибути унікально поєднані.

Статева ідентичність, яку можна вважати однією з найістотніших із усіх рольових ідентичностей, пов'язана з розділенням людей на групи чоловіків та жінок і усвідомленням належності людини до тієї чи іншої статі. Вона полягає в переживанні своєї відповідності статевим ролям, тобто таким формам поведінки, які зумовлені біологічними відмінностями між статями (що стосується насамперед сексуальної поведінки та сексуальних почуттів, народженням дітей тощо). Статева ідентичність є не лише однією з найістотніших ідентичностей, а й чи не найпершою, що формується онтогенетично.

У теорії З. Фрейда [9] відмінності між чоловіками і жінками зумовлені відмінностями будови статевої сфери, зокрема наявністю у представників чоловічої статі пенісу, який вважається ознакою переваги. З цим пов'язані такі психологічні феномени, як «комплекс кастрації» в хлопчиків (тобто страх втрати ознак мужності, а з ними й статевої ідентичності) і «заздрість до пеніса» у дівча-

ток (тобто відчуття певної статевої неповноцінності). За Фройдом, ці особливості характерні для фалічної стадії психосексуального розвитку. Пізніше, на едипальній стадії проявляється так званий «Едипів комплекс» у хлопчиків та «комплекс Електри» у дівчаток, тобто статевий потяг до батьків протилежної статі зі зростанням конкуренції до батьків однієї статі (аж до прагнення їх усунути). Нормальне подолання цих комплексів полягає в ідентифікації з батьками однієї статі і частковою відмовою від батьків протилежної статі, що відбувається на подальших стадіях психосексуального розвитку і є дуже важливим для розвитку повноцінної статевої ідентичності.

Сучасні дані статевої та гендерної психології, які спираються на останні досягнення біології статі, спростовують деякі положення його теорії. Зокрема, Серж Гінгер стверджує, що протягом перших тижнів після зачаття кожен ембріон (плід) є жіночої статі, а маскулінізація відбувається пізніше: це повільне і важке гормонально й суспільно-детерміноване завоювання. Отже, дівчинка не є хлопчиком, що, згідно з гіпотезою Фройда, втратив свій пеніс, але хлопчик є дівчинкою, що завойовувала пеніс. Так звана заздрість до пенісу або потреба в ньому – це гіпотеза, що, на думку Гінгера, ніколи не підтверджувалася. Це, зокрема, може опосередковано проілюструвати статистика, згідно з якою серед транссексуалів у п'ятеро більше чоловіків, що бажають стати жінкою, ніж жінок, що хочуть стати чоловіком [2].

Дуже цікавим є трактування жіночої та чоловічої природи в аналітичній психології Юнга, яка певною мірою долає протиставлення чоловічої та жіночої статі, характерне для класичного психоаналізу. У цій теорії жіночність і мужність розглядають як сукупність якостей, притаманним як чоловікам, так і жінкам, причому й ті, й інші мають як чоловічі, так і жіночі риси. Чоловічі риси в жінці Юнг пов'язував із такою архетипічною фігурою, як Анімус, а жіночі риси в чоловікові, відповідно – з Анімою. Основною ідеєю аналітичної психології є ідея індивідуації, тобто розширення свідомої частини особистості й збільшення здатності до рефлексії своєї самості. Процес індивідуації обов'язково передбачає примирення людини зі своїми тіньовими боками, а також інтеграцію чоловіка зі своїм фемінним елементом, а жінки відповідно з маскулінізмом. Ці процеси не такі вже й очевидні, адже чоловік ідентифікуючись зі своєю маскулінністю ховає свою фемінність,

йому нелегко примиритися зі своєю Анімою. Так само жінці нелегко примиритися зі своїм Анімусом, вона витісняє природну маскулінність і не завжди перебуває в гармонії з нею.

Із позицій транзактного аналізу Е. Берна гендерна ідентичність визначається життєвим сценарієм людини. Згідно із теорією життєвих сценаріїв [10] протягом життя людини здійснюється статево-рольове програмування чоловіків і жінок, тобто процес формування статевих та гендерних життєвих ролей особистості. Одними з основних елементів життєвого сценарію людини є сценарні заборони і директиви, які забороняють одні форми активності і приписують інші.

Гендерно-рольова соціалізація – це засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань до цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, що відповідають гендерним ролям. Гендерна соціалізація має низку особливостей та специфічних труднощів у чоловіків та жінок. Існує багато агентів гендерної соціалізації, серед яких на першому місці знаходиться сім'я, система батьківських впливів на дитину, стиль сімейного виховання. На гендерний розвиток та гендерну самореалізацію істотно впливають власні гендерні стереотипи та цінності батьків, їхні життєві сценарії, характер стосунків у подружжі та між батьками й дітьми. Мабуть, із усіх сфер соціального життя людини сім'я є такою соціальною інституцією, у якій сутність гендерних стосунків проявляється найбільше. Від того, яка система гендерних стосунків склалася в сім'ї, які гендерні стереотипи панують у системі її уявлень про чоловічу та жіночу сутність, залежить формування гендерних ролей дітей, розвиток їхньої гендерної ідентичності.

Гендерні ролі батьків – найперший зразок гендерної поведінки для дітей, які часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя. Інколи життєвий сценарій дітей повторює сценарії батьків. Діти багато в чому копіюють ставлення батьків один до одного, формуючи стиль стосунків із протилежною статтю. Якщо досвід батьківських гендерних ролей обмежений чи недостатній (наприклад, у неповній сім'ї, чи коли дитина виховується без батьків), це призводить до прогалин у гендерному розвитку особистості дитини. Такі діти часто не отримують повноцінного досвіду міжгендерних стосунків, що може позначитись на формуванні гендерних ролей та гендерної ідентичності, спричи-

нити проблеми під час створення в майбутньому власної сім'ї та у вихованні дітей.

Гендерно-рольова ідентичність та гендерно-рольова поведінка особистості може виходити за межі суспільних, статистичних, а часом і клінічних норм. Можна говорити про такі порушення у сфері статевих та гендерних ролей, як статеві девіації чи статеві дисгармонії. Статеві девіації – це відхилення від нормативів статевих та гендерних ролей. Девіації статевих і гендерних ролей можуть бути як позитивними, так і негативними. Рольові девіації можна проілюструвати прикладами так званої інверсії статевих та гендерних ролей, тобто зміною компонентів чоловічих та жіночих ролей на протилежні, заміна одних іншими – повною (транссексуалізм) і частковою (гомосексуалізм і трансвестизм). Гомосексуалізм вважається одним із найпоширеніших випадків таких девіацій. Він проявляється як інверсія спрямованості статевих почуттів, зміна об'єкта цих почуттів (замість представника протилежної статі об'єктом почуття стає людина тієї ж самої статі). Гомосексуалізм, як правило, не призводить до глибинних змін статевої ідентичності, тобто чоловіки продовжують усвідомлювати себе чоловіками, а жінки – жінками.

Що стосується «гомосексуальної ідентичності», то на сьогодні існує кілька думок щодо її становлення:

- гомосексуальність дана індивіду первісно, індивідуальний розвиток тільки виявляє й реалізує те, що було закладено природою або сформувалося в дуже ранньому дитинстві;
- гомосексуальність формується середовищем і вихованням, наприклад, травматичними переживаннями дитинства, сексуальним спокушанням підлітка дорослими або однолітками тощо;
- гомосексуальність є результатом індивідуального розвитку, більш-менш свідомого вибору, тобто – це самовизначення.

Ще одну точку зору на походження гомосексуальності в рамках есенціалістського напрямку висловив психолог М. Стормс. Згідно з його теорією, еротична орієнтація виникає в результаті взаємодії між розвитком статевого потягу й соціальним розвитком у підлітковому віці. Статеве дозрівання викликає еротичні переживання в підлітка, а соціальне середовище і перевага в ній гетеро- і гомосоціальних зв'язків визначають їхню спрямованість [12].

Це збігається, по суті, з біхевіористською точкою зору, яка процес сексуальної орієнтації зводить до вироблення в пубертатному

віці умовних рефлексів у комбінації з позитивним або негативним підкріпленням за визначену сексуальну поведінку [6].

Прихильників точки зору, що гомосексуалізм має своєю основою негативний досвід, набутий у дитячому або підлітковому віці, об'єднує теорія набутого негативного досвіду. Цій теорії заперечує факт, що чимало жінок, які пережили в дитинстві драматичний гетеросексуальний досвід, не змінили свою сексуальну орієнтацію [3]. Концепцію гомозвабливої матері висунув І. Байбер, доводячи, що домінантна мати є причиною побоювань хлопчика гетеросексуальних зв'язків і чоловічої ролі [4].

Ці та інші випадки порушень у сфері статевих і гендерних ролей неминуче призводять до багатьох статево- та гендерно-рольових конфліктів. Фактично, кожну з таких девіацій можна трактувати як внутрішній статево-рольовий конфлікт (між суперечливими компонентами статевих ролей та статево-рольовою ідентичністю) і зовнішній гендерно-рольовий конфлікт (суперечність між гендерно-рольовою поведінкою та соціальними стереотипами й нормами). Такі проблеми потребують не лише специфічної допомоги сексолога чи сексопатолога. Рольові конфлікти потребують психологічної допомоги для їх розв'язання.

Для того, щоб побачити як виховання матір'ю одиначкою вплинуло на бачення юнаками своєї гендерної приналежності, ставлення до представників власної та протилежної статі нами було проведено дослідження, у якому взяли участь 20 хлопців, що виховувались без батька, віком 16-17 років, що навчалися у випускних класах. Кожному з них було запропоновано для виконання 3 завдання:

- завершити речення в методиці «Незакінчені речення» Сакса і Леві;

- вказати емоційні зв'язки з кимось із батьків за допомогою системи умовних позначок, що допоможе нам дізнатись чия батьківська модель поведінки найбільш впливає на досліджуваного;

- назвати 5 власних основних рис, що допоможе нам зрозуміти ставлення до самого себе, 5 рис, які описують ідеал хлопця і дівчини і 5 фраз, що описують призначення хлопця і дівчини, що допоможе зрозуміти різницю у сприйнятті досліджуваними представників як чоловічої, так і жіночої статі.

Результати нашого дослідження свідчать, що в 75% досліджуваних простежується наявність емоційного зв'язку з власними ма-

теріями та відсутність будь-якого зв'язку з батьком; у той же час у 25% простежується емоційний зв'язок з обома батьками.

Аналізуючи характеристики, якими описували власну особистість досліджувані, можна вказати на такі найчастіші: «чесний», «розумний», «гарний», «відвертий». В основному називались суспільно-очікувані риси особистості.

Вказуючи риси ідеалу жіночої та чоловічої особистості, досліджувані назвали такі риси як добрий, веселий/смішний, чесний, вірний і мужній для чоловіків, і мудра, ніжна і весела для жінок. Зазначимо, що 33% досліджуваних вказують на обов'язковість природньої краси і виступають проти надмірного макіяжу в дівчат. Серед тих покликань, для яких створені чоловіки досліджувані найчастіше перелічували:

- здобуття їжі і грошей;
- бути вірним і чесним;
- бути головним в сім'ї.

Для жінок перелік покликань виглядає так:

- ☐ бути хорошою матір'ю;
- ☐ бути вірною;
- ☐ бути красивою.

Під час аналізу результатів цього завдання виявилось, що 10% досліджуваних вказали покликання чоловіка і жінки ідентичними, що вказує на відсутність чіткої межі у сприйманні ними чоловічої чи жіночої ролі. Ці ж досліджувані ідеалу дівчини приписали материнство і хазяйновитість, а ідеалу хлопця самостійність та розум.

За допомогою проективної методики «Незакінчені речення» нам вдалось дослідити ставлення досліджуваних до батька, матері, протилежної статі і до статевих стосунків. Загальною рисою вибірки є негативне ставлення до батька, окрім частини вибірки, яка на попередніх завданнях вказала на емоційний зв'язок із батьком, та безумовне позитивне ставлення до матері в усіх досліджуваних, що, зрозуміло, впливає з умов проживання досліджуваних. Аналізуючи ставлення до протилежної статі ми спіткнулися з невизначеністю досліджуваних щодо жіночої статі, адже оцінки речень, що стосувались ставлення до дівчат є нейтральними, з наближенням до негативного. Що стосується ставлення до статевих стосунків, то тут спостерігається позитивне ставлення у всіх респондентів, при чому 30% вказують на наявність у них на момент опитування статевого життя: з них у 50% позитивне ставлення як

до протилежної статі так і до статевих стосунків, у 33% ставлення до протилежної статі і до статевих стосунків нейтральне, з наближенням до негативного і в 17% негативне ставлення до протилежної статі й нейтральне до статевих стосунків.

Висновки. Отже, ми бачимо, що гендерна соціалізація та розвиток гендерної ідентичності особистості – це складні і різноманітні процеси, які підкоряються багатьом закономірностям, і на їх шляху виникають багато суперечностей, проблем, дисгармоній. Знання цих закономірностей має допомогти уникненню цих проблем і суперечностей розвитку. Це шлях не лише до гармонійності розвитку гендерної сфери людини, а й до гармонійності особистості загалом, до гармонійності її стосунків із особами протилежної статі і з соціальним світом взагалі.

Юнаки, що проходять або пройшли процес гендерної ідентифікації, є групою ризику виникнення різноманітних проблем міжособистісних, зокрема, міжстатевих стосунків. Відсутність батька значною мірою впливає на особистість юнака. Юнаки, що зростали без батька, в основному позбавлені люблячого ставлення до нього, і як засвідчує дослідження, таке ставлення має відбиток на характері ставлення до сексуального життя юнака, хоча ними й були названі адекватні маскулінні ролі для чоловіків. Стосунки з матір'ю, що переважно мають близький, довірливий характер, впливають на сприйняття такими юнаками представниць жіночої статі, насамперед, як майбутніх матерів.

Література:

1. Воронцов Д. В. Социально-психологические характеристики межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью: Дис. канд. психол. наук / Д. В. Воронцов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 157 с.
2. Гингер С. Женский мозг и мужской мозг / С. Гингер. – 2004. – С. 4-11. (Психодрама и современная психотерапия, № 3).
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджі. – Тернопіль : Навч. кн.-Богдан, 1999. – 384 с.
5. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополый любви / И. С. Кон. – М. : Олимп; АСТ, 1998. – 496 с.

6. Мастерс У. Основы сексологии / У. Мастерс, В. Джонсон, Р. Колодин, пер. с англ. – М. : Мир, 1998. – 692 с.
7. Психология социальной работы: учебник для вузов / Под ред. М. А. Гулиной. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2010. – 384 с.
8. Стець В. І. Ідентичність особистості: теоретико-емпіричний аналіз. Практичний посібник / В. І. Стець. – Дрогобич, редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. – 70 с. (у співавторстві Скотна Н. В., Середницька І. Я.).
9. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд; [пер. с нем. М. В. Вульфа; с предисл. И. Д. Ермакова]. – [Переизд.]. – М. : Система, 1990. – 176 с.
10. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер; [пер. с англ. Е. М. Клиорина]. – СПб. : Питер, – 2003. – 416 с.
11. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон; [пер с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
12. Storms M. D. Theories of sexual orientation / M. D. Storms. – 1980, – P. 783-792 (Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 38).

УДК 159.9:37

Н. В. Оксентюк**МЕТАКОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ РЕФЛЕКСІЇ
В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті обґрунтовано роль рефлексії як складової метапізнання у навчальній діяльності студентів ВНЗ. Зокрема, описано її взаємозв'язок із метапізнанням та окреслено ключові аспекти рефлексивних процесів у процесі формування ефективної навчальної діяльності.

Ключові слова: рефлексія, навчальна діяльність, метапізнання, самоаналіз, вирішення завдань.

В статье обоснована роль рефлексии как составляющей метапознания в учебной деятельности студентов вузов. В частности, описана ее взаимосвязь с метапознанием и обозначены ключевые аспекты рефлексивных процессов в процессе формирования эффективной учебной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, учебная деятельность, метапознание, самоанализ, решение заданий.

The article provides the characteristics of reflection as a component of metacognition in the educational activities of university students. In particular, there is a description of its relationships with metacognition, and key aspects of reflexive processes in the formation of effective learning activities are also outlined.

Keywords: reflexivity, educational activities, metacognition, self-analysis, task solving.

Постановка проблеми. Рефлексії як складовій сприяння метакогнітивних процесів належить одне з провідних місць у системі метакогніцій. Опосередковано впливаючи на регуляцію інтраіндивідуальних персональних знань, рефлексивні процеси, за умови ефективного функціонування, сприяють оптимізації навчальної діяльності, запобігаючи виникненню помилок розуміння навчального матеріалу. Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень у рамках вивчення цього поняття, на сьогодні актуальними

залишаються питання окреслення ролі рефлексії як складової метапізнання саме в навчальній діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології поняттю рефлексії відведено багато провідних ролей. Так, питанню розвитку рефлексії приділяли значну увагу такі вчені, як І. Зимня, А. Карпов, М. Найдъонов, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін.; питанню рефлексії в контексті дослідження особливостей становлення особистості, її виховання і самовиховання – І. Бех, Б. Братусь, М. Боришевський, Р. Каламаж, З. Крижановська, Р. Павелків, І. Пасічник; генетичним чинникам рефлексії – Ж. Піаже, С. Максименко та ін.; екзистенційній рефлексії – В. Анікіна, Ю. Репецький, І. Семенов та ін.; психології національної рефлексії – М. Шугай, правової рефлексії – І. Сенчак. За останні роки досліджували педагогічні аспекти у психології рефлексії (І. Безотосова-Курбатова, І. Зимня, А. Карпов, І. Скитяєва). Крім того, вивчення рефлексії здійснюється під час обґрунтування закономірностей теоретичного мислення (В. Давидов, Д. Ельконін, А. Зак, Л. Знаков, Ю. Машбиць, Ю. Швалб, Г. Голіцин), поясненні процесів комунікації та кооперації (М. Алексєєв, І. Кон, В. Рубцов, В. Слободчиков, А. Тюков, І. Берлянд, Р. Гузман, Г. Щедровицький), у дослідженні становлення особистості, її виховання і самовиховання (І. Бех, М. Боришевський, Н. Гуткіна, В. Зарецький, А. Захарова, Б. Зейгарник, О. Кононко, А. Ліпкіна, О. Новікова, Н. Пов'якель, В. Семиченко, С. Тищенко, А. Холмогорова, Г. Цукерман). Також акцентується увага на зв'язку рефлексії з метапізнанням. У метакогнітивізмі Д. Дьорнер, Д. Флейвелл активно вивчали рефлексивну регуляцію пізнавальної активності людини. Засновник гештальтпсихології Ф. Перлз акцентував на рефлексії як процесі усвідомлення власних слів і думок. Гуманістичні психологи Р. Асаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс у своїх концепціях вважають рефлексивність найважливішою людською властивістю, яка зумовлює процеси самовдосконалення та самоактуалізації особистості.

Це все дозволяє розглядати рефлексію як інтегративне утворення, що передбачає узгодженість трьох компонентів – інтелектуального (сукупність знань суб'єкта про самого себе, а також уявлення про те, як його сприймають, оцінюють, розуміють інші люди), емоційно-ціннісного (інтерпретація, оцінка особистістю власних якостей, станів, дій, вчинків і вироблення на цій основі певного

ставлення до себе самої), регулятивно-конативного (здатність людини регулювати свою діяльність і поведінку, зіставляючи очікування інших із власними думками, бажаннями, діями і враховуючи їхні ймовірні реакції, толерантність, реалізацію поставлених цілей) – і реалізувати цілісний підхід до її вивчення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі рефлексії як складової метапізнання в навчальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Рефлексія як процес саморегуляції діяльності охоплює процес метапізнання як одну з її форм. За допомогою рефлексії досягається співвіднесення своєї свідомості, цінностей, думок із цінностями, думками, відносинами інших людей, групи, суспільства, нарешті, із загальнолюдськими. Це відбувається тому, що рефлексія є тим самим механізмом, який створює так звану «рефлектуючу» структуру особистості. Найважливішою особливістю рефлексії є здатність людини керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, формувати і переключатися на нові механізми у зв'язку зі зміненими умовами, цілями, задачами діяльності [4].

Складовими рефлексії як психологічного феномена є змістовий (характеризує її предметний аспект) та динамічний (пов'язаний зі способом її виникнення) компоненти [1]. Змістовий компонент рефлексії зумовлює її предмет, залежно від якого розрізняють два її основні типи – внутрішню (інтрапсихічну, ауторефлексію) та зовнішню (інтерпсихічну). Динамічний компонент рефлексії пов'язаний із моментом запуску цього процесу, тобто з рефлексивним виходом, а також із процесами переходу з рівня на рівень – інакше кажучи, із процесом рефлексивних занурень і переходами по рефлексивних рівнях. У зв'язку з цим виокремлюють довільну й імпульсивну рефлексію.

Оскільки саме рефлексія пов'язує когнітивний аспект із особистісно-смісловим, то їй відводиться одне з провідних місць між особистістю та її мисленням, між розумінням змісту символу й саморозумінням. Для того, щоб знання не залишалося чистою абстрагованістю, воно повинно містити в собі розуміння й інтерпретацію. Тобто, з метою формування знання про той чи інший вивчений навчальний матеріал, важливим етапом має бути саме формування активних знань про те, що вивчається, адже від знання можна прийти до формування мотивації й переконань, що в

подальшому уможливить ефективну навчальну діяльність, позбавлену помилок розуміння.

У процесі саморегуляції рефлексія є однією з форм метапізнання [2], формою організації ментального досвіду, забезпечує змогу отримання інформації та її перетворення, управління процесами переробки інформації та вибірковість інтелектуального відображення тощо (М. Холодна). А. Карпов, підкреслюючи зв'язок процесів рефлексії та метапізнання, визначає їхні спільні функціональні риси, що полягають у здійсненні моніторингу, регуляції та контролю суб'єктом власних пізнавальних процесів. На думку науковця, рефлексія та метапізнання слугують засобами внутрішнього зворотного зв'язку, завдяки якому здійснюється пізнання світу [3].

Рефлексія є метакогнітивною спроможністю до обізнаності щодо власних мисленнєвих процесів із метою здійснення над ними контролю, а також сприяння функціональній адаптації до відповідних умов [5; 6]. Водночас рефлексивність та метапізнання є двома різними рівнями розвитку та складності, відповідно до яких рефлексія є першою сходинкою на шляху метакогнітивної деталізації.

У процесі навчальної діяльності існує чіткий зв'язок рефлексії з метапізнанням. Не є відкриттям, що для ефективної навчальної діяльності необхідною є трансформація студентом великого потоку інформації у єдину зв'язну структуру знання, складовими якої є аналіз ситуації, генералізування гіпотези та пошук можливих шляхів вирішення поставлених завдань. У цьому контексті важливим є самоусвідомлення студентом наявних якостей, покликаних сприяти ефективному вирішенню завдань. Рефлексія сприяє не лише кращому розумінню того, що студент знає, але і є способом покращення метакогнітивних стратегій (див. Таблицю 1), оскільки індивід має змогу самостійно перевірити, наскільки ефективним було виконання завдання. Зокрема, коли суб'єкт має змогу відреагувати на зроблене, він свідомо переглядає вивчене. Разом із перевагою стратегії перечитування, якщо студент є включеним у діяльність, що вимагає реструктурування або пояснення способів мислення, результатом діяльності може бути кращий рівень засвоєння інформації. Таким чином, розвиток саморефлексивних дій у процесі здійснення навчальної діяльності уможливлює ефективність здійснення описаних вправ. Крім того, завдяки цьому є мож-

ливим перегляд попередніх дій та прийняття правильних рішень на визначеному етапі. Як наслідок, студенти мають змогу згодом приймати більш осмислені рішення [5].

Таблиця 1

Основні стратегії прийняття рішення у процесі вирішення навчальних завдань

Стадії прийняття рішення	Стратегії прийняття рішення	Самоопитування
Розуміння проблеми	Створення схеми Виділення ключових аспектів	Що мені відомо? Що потрібно робити? Яким чином можна вирішити проблему?
Розроблення плану	Встановлення шляхів між уже знаним та новою інформацією	Я зустрічав цю інформацію раніше? Чи мені відоме щось подібне?
Апробація плану (перевірка ефективності)	Почергова (покрокова) перевірка	Чи є кожен крок правильним? Чи можу я довести правильність кожного кроку?
Аналіз результату	Аналіз рішення	Чи можу я перевірити результати? Чи можу я отримати рішення іншим способом? Чи можу я побачити результат із першого разу? Чи можу я знайти результат або метод, що може бути застосований для вирішення іншого завдання?

Пошук відповідей на запитання про те, як попередньо отримані знання можуть сприяти у вирішенні цього завдання; що потрібно знати, щоб мати можливість успішно вирішити поставлене завдання; якою має бути почерговість виконання дій із метою досягнення максимальної ефективності; а також скільки часу потрібно на виконання завдання тощо. Під час діяльності, спрямованої на вирішення завдань, допоміжним матеріалом слугуватимуть діалоги, графічні зображення та інші механізми, покликані сфокусувати увагу студентів на важливій інформації, генералізувати ключові

аспекти та допомогти у виборі необхідних стратегій у вирішенні проблеми [5].

Одним із найоптимальніших шляхів для культивування рефлексії є засвоєння, інтеріоризація спеціальних знань, у процесі чого рефлексія розташовується між розумінням змісту символу й саморозумінням, між особистістю і її мисленням, пов'язує когнітивний аспект із особистісно-смысловим аспектом.

У стимулюванні розвитку рефлексії в студентів під час навчання у ВНЗ важливо створити такі умови навчання, щоб процес здобування знань не носив формальний характер, щоб логіка викладання стала множинною, а мислення студентів дивергентним, щоб зміст знань і понять став об'єктом системи власного мислення студентів. Іншими словами, студенти за ефективних умов повинні стати повноправними суб'єктами педагогічного процесу (а не просто об'єктами педагогічного впливу) [4].

Важливу роль у дослідженні метапізнавальної сфери студентів відводиться діагностиці та встановленні психолого-педагогічного супроводу внутрішнього мовлення [7], що набуває вигляду комбінації трьох складових: «Дія – рефлексія – оцінка» [2].

Самооцінка як студентами, так і педагогами, своєї компетентності теж відіграє вагомую роль у процесі здійснення ефективної навчальної діяльності. Як критерій сформованості рефлексивного компонента абнотивності, що означає рефлексію педагогічного досвіду з творчих позицій, виступає самооцінка педагогами своєї компетентності, відповідності професійної діяльності задачам творчого розвитку студентів.

Найбільш доступний і водночас ефективний спосіб спонукання до рефлексії – ставити собі запитання, шукати на них відповіді, а потім аналізувати свої запитання та відповіді. Але педагогічній психології (на відміну від більшості сучасних експериментальних напрямів) основний акцент дослідження рефлексії, на нашу думку, слід перемістити не в бік афективної сфери особи і сфери дії, а навпаки, у бік когнітивної (і герменевтичної) сфери, щоб можна було прибрати існуючий розрив між інтелектуальною й емоційною сферами особи. Йдеться про формування у студентів рефлексивних здатностей, рефлексивної позиції, що вимагає створення необхідних умов.

У процесі, наприклад, інтерпретації текстів також відбуваються складні процеси рефлексії, що з'являються як погляд на світ че-

рез інтереси, потреби й цілі. Завдяки рефлексії образ ситуації тексту зіставляється з освоєними раніше ситуаціями, при цьому може мінятися ставлення до минулого досвіду (А. Огурцов). Рефлексія є знаряддям критики наявного знання, завдяки чому знання й досвід стають динамічним елементом, що розвивається і, таким чином, рефлексія є одним зі способів стимулювання формування нових знань і досвіду (В. Колеватов). Рефлексія є опосередкованою ланкою між досвідом людини й тією ситуацією, що представлена в тексті як предмет для освоєння.

На основі отриманої інформації нові знання, нове розуміння смислу й інше ставлення, що виникло, формують не тільки самостійне мислення, але й рефлексивне мислення, оскільки нові знання, пройшовши певну герменевтичну процедуру (рефлексивний аналіз), стають рефлексивними знаннями. Таким чином, рефлексивне мислення й рефлексивні знання сприяють виникненню рефлексії, оскільки починають входити у структуру особистості й теж її змінювати.

Важливу роль також відіграє методичний прийом запитання для міркування, що допомагає студентам у розвитку їхніх рефлексивних здатностей. Наприклад, у кінці заняття студентам можна запропонувати подумати над такими запитаннями: «Які мої головні результати, що я зрозумів, чому навчився?», «Які завдання викликали в мене найбільший інтерес і чому?», «Як я виконував завдання, яким способом? Що я почував при цьому?», «Які були мої основні труднощі і як я їх переборював?» тощо.

Важливу роль у стимулюванні розвитку рефлексії у студентів під час навчання у вузі відіграє також створення таких умов навчання, за якими процес здобування знань не носить формального характеру, логіка викладання предметів є множинною, мислення студентів є дивергентним. За ефективної реалізації таких умов на практиці зміст знань і понять є об'єктом системи власного мислення студентів, а студенти стають повноправними суб'єктами педагогічного процесу, а не просто об'єктами педагогічного впливу [4].

Висновки щодо дослідження та перспективи подальших розвідок за цим напрямом. Отже, ми окреслили основні шляхи впливу рефлексії як складової метапізнання на навчальну діяльність студентів. Перспективи подальших розвідок за цим напрямом вбачаємо в детальнішому вивченні ролі рефлексії у процесі на-

вчальної діяльності, зокрема, у встановленні взаємозв'язків між такими складовими метапізнання, як метакогнітивний моніторинг та контроль у студентів у процесі здійснення ефективної навчальної діяльності.

Література:

1. Воляннюк Н. Ю. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера–викладача / Н. Ю. Воляннюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 114–127.
2. Доцевич Т. І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів / Т. І. Доцевич // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія: наукове видання. – Харків, 2013. – Вип. 46, Ч. 2. – С. 62–75.
3. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. Оксентюк Н. В. Розвиток рефлексії як психологічного механізму формування інтелігенції у студентському середовищі / Н. В. Оксентюк // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог, 2008. – Вип. 11. – С. 142–149.
5. Gama C. The role of metacognition in interactive learning environments / C. Gama // International Conference on Intelligent Tutoring Systems – Young Researchers' Track Proceedings. – 2000. – P. 25–28.
6. Goodman B., Soller A., Linton F., Gaimari R. Encouraging student reflection and articulation using a learning companion / B. Goodman, A. Soller, F. Linton, R. Gaimari // International Journal of Artificial Intelligence in Education. Special Issue on Computer Supported Collaborative Learning. – 1998. – Vol. 9(3–4). – P. 237–255.
7. Zakin A. Metacognition and the use of inner speech in children's thinking: A tool teachers can use / A. Zakin // Journal of Education and Human Development. – 2007. – Vol. 1, Issue 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1179.pdf>.

УДК 159.9(091)

І. В. Пасько, Ю. В. Третякова

ДОСЛІДЖЕННЯ І. О. СІКОРСЬКОГО З ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ ПОСТУПУ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ НА МЕЖІ XIX–XX СТ.

Стаття має на меті аналітично дослідити розвиток психологічної науки у сфері психофізіології дитини на прикладі діяльності одного з авторитетних представників київської психологічної і медичної наукової школи. Здійснена спроба довести пріоритетність та новаторство досліджень професора І. О. Сікорського в опрацюванні методики дослідження стомлення розумовою діяльністю та психопатологічного обстеження дітей, які важко піддаються вихованню. Науково-педагогічна діяльність І. О. Сікорського розглянуто на основі оригінальних праць ученого, даних архівних і опублікованих джерел та видань з історії психології та медицини і в контексті розвитку психологічної, медичної науки і педагогіки в Західній Європі в другій половині XIX – на початку XX ст. Запропоноване міждисциплінарне дослідження, передовсім, спрямоване на те, щоб проаналізувати й осмислити пріоритетні концепти психолого-педагогічної діяльності професора І. О. Сікорського. Їх зміст складається з поєднання вагомої експериментальної складової в науковому дослідженні та педагогічної практики, проведенні системних і комплексних клінічних спостережень.

Ключові слова: психологія, педагогіка, історія науки, історія медичної освіти та науки, історія педагогіки.

Статья имеет целью аналитически исследовать развитие психологической науки и педагогики на примере одного из авторитетных представителей киевской психологической и медицинской научной школы. Осуществлена попытка доказать приоритетность и новаторство исследований профессора И. А. Сикорского в разработке методики исследования утомления умственной деятельностью и психопатологического обследования трудновоспитуемых детей. Научно-педагогическая деятельность И. А. Сикорского рассматривается на основе данных

архивных и опубликованных источников и изданий по истории психологии и медицины и в контексте развития психологической и медицинской науки и педагогики в Западной Европе во второй половине XIX – начале XX вв. Представленное междисциплинарное исследование, прежде всего, ориентировано на то, чтобы проанализировать и осмыслить приоритетные концепты психолого-педагогической деятельности И. А. Сикорского. Их содержание состоит из соединения весомой экспериментальной составляющей научного исследования с педагогической практикой, проведения системных и комплексных клинических наблюдений.

Ключевые слова: психология, история психологии, история медицинского образования и наук, история педагогики.

The article aims to examine and analyze a development of psychology in context of children psychophysiology. It is based on an activity of the influential members of the Kiev psychological and medical research school. An attempt to prove the priority of research and innovation of Professor I. O. Sikorsky processing techniques in research of a mental fatigue and a psychopathological examination among hard-educated children was made. Research and teaching activities of I. O. Sikorsky are considered on the basis of his original works, archival data and published works, publications on the history of psychology and medicine in the context of mentioned sciences in Western Europe in the second half of the 19th – early 20th century. The proposed integral interdisciplinary research, above all, intended to analyze and reflect priority concepts of psychological and pedagogical activity of Professor I. O. Sikorsky. Their content consists of a combination of significant experimental components in the scientific research and teaching practice itself, and conducts systematic and comprehensive clinical observations.

Keywords: psychology, history of psychology, history of medical science and education, history of pedagogy.

Постановка проблеми Прогресивні тенденції розвитку психолого-педагогічного пізнання в Україні особливо наприкінці XIX – на початку XX ст. спрямували його до проблем не тільки фізичного, але й соціально-психологічного і морального здоров'я людини. Як органічний наслідок цього – діяльність ученого в науці почали розглядати в органічному зв'язку теорії й експерименту зі світоглядом і етикою науковця. Стрімкий розвиток наукових природничих шкіл у цей період вимагав використання конкретного змісту і форм гуманістичних можливостей насамперед

медицини, а також такої важливої її складової як психологія. На вченого-медика і вченого-психолога накладалася відповідальність за соціальні результати застосування досягнень його досліджень. У свідомості ученого затверджувався статус етичних проблем науки, пов'язаних із осмисленням впливу на його дослідницьку діяльність соціальних чинників, у тому числі й етичних норм, які реалізовувалися у формуванні певних етичних якостей дослідника, його світогляду – не тільки наукового, але й соціально-політичного.

У природодослідному науковому просторі в Україні наприкінці XIX – на початку XX ст. відбувалися яскраві прояви наукової думки, які реалізовувалися в новаторських відкриттях і пріоритетних досягненнях [11]. Гуманізація дослідницької і науково-практичної діяльності ставала помітнішою. Створювалися нові громадські приватні заклади й установи науково-освітнього і педагогічного медично-лікувального спрямувань, започатковувалися відповідні наукові товариства. Саме в цей період у Києві виникають Вищі жіночі медичні курси, Фребелівський педагогічний інститут, Лікарсько-педагогічний інститут для розумово відсталих дітей, на базі Київського комерційного училища розпочалося на громадських засадах читання лекцій з соціальної медицини, формується природничо-лікарська секція в Українському науковому товаристві (УНТ). Безумовно, все це не могло здійснюватися без ініціативи, участі, а головне без інтелектуального проводу конкретних особистостей, серед яких професор І. О. Сікорський посідає одне з провідних місць.

Попри неоднозначну оцінку його вагомої інтелектуальної спадщини, заслуговують на увагу дослідження вченого з дитячої психології та їхнє сприйняття представниками західноєвропейських психологічних наукових шкіл. Потребує також адекватної оцінки гуманістичний зміст праці вченого, спрямованої, передовсім, на розкриття духовної складової в органічному розвитку дитини. Саме цей аспект і спроби опрацювання методики його дослідження привертають увагу вченої спільноти на рубежі XIX – XX століть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукових праць, присвячених аналітиці досліджень професора І. О. Сікорського у сфері дитячої психофізіології і в ракурсі історії зарубіжної психології, опублікованих протягом останніх декількох десятиліть відносно небагато. Втім серед них є серйозні дослідження, які

спонукають до продовження і поглиблення заявлених авторами аспектів. Психолого-педагогічну спадщину професора І. О. Сікорського та її історичне значення в контексті поступу західноєвропейської психологічної науки кінця XIX ст. студіювала О. О. Нікольська [9]. Зокрема, особливу увагу авторка привернула до аналізу взаємовпливів та запозичень у дослідженнях київського вченого й англійського психолога і фізіолога Вільгельма Прейєра. Заслугує на увагу кандидатська дисертація історика психології О. В. Борусяк, у якій авторка фрагментарно розглянула в контексті зарубіжної психології дослідження І. О. Сікорського, присвячені психофізіологічному розвитку дітей [1]. Побіжно науковий доробок Сікорського у сфері дитячої психології і педагогіки в динаміці психологічного пізнання другої половини XIX ст. висвітлений Д. С. Тимофєєвим [24]. Визначенню місця засновника київської психологічної школи в історії психології і педагогіки присвячені праці житомирського психолога О. В. Мазяр [7] і київського колеги С. І. Корнева [5]. Змістовне історико-біографічне дослідження життєдіяльності І. О. Сікорського в історіософському контексті здійснене В. І. Менжуліним [8]. Внесок Сікорського в опрацювання наукової концепції дошкільної педагогіки в Україні та проблема етичності вченого в його психолого-педагогічній діяльності досліджені в публікаціях одного з авторів запропонованої статті [10; 12]. Слід зауважити, що найголовнішим джерелом дослідження цієї проблематики залишаються оригінальні праці вченого, студіюванню яких досі не надається належної уваги [14–23].

Тому **метою** нашого міждисциплінарного інтегрального дослідження є аналіз і осмислення пріоритетних концептів психолого-педагогічної діяльності професора І. О. Сікорського. Зміст яких полягає в поєднанні вагової експериментальної складової в науковому дослідженні та педагогічній практики і проведенні системних і комплексних клінічних спостережень, що є справжньою школою як для вченого-психолога, так і для медика-клініциста.

Завданнями дослідження є: здійснити науково-теоретичний аналіз пріоритетних досліджень, а також експериментальної і практичної психолого-педагогічної діяльності І. О. Сікорського, присвячених дитячій психології; визначити їх новаторство і довести пріоритетність у контексті поступу західноєвропейської психолого-педагогічної науки і практики наприкінці XIX – на початку XX ст.; з'ясувати роль вченого в теоретичному обґрунтуванні гу-

маністичного змісту завдань у дослідженнях із дитячої психології та підтвердити його особисту відповідальність за соціальні результати застосування власних досягнень у цій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Написання концептуальних монографій «Душа дитини. З коротким нарисом подальшої психічної еволюції» [17] і «Душа дитини. З коротким описанням душі тварини і душі дорослої людини» [16] професором Іваном Олексійовичем Сікорським у 1901 і 1909 роках відповідно було логічним продовженням низки його публікацій, що вийшли друком наприкінці 70-х – на початку 80-х років XIX ст. Зокрема, його праця в галузі дитячої та педагогічної психології «Про явища розумового стомлення дітей шкільного віку» (видана 1879 р.) [22] була однією з перших у цій галузі в Російській імперії. Аналізуючи характер письмових робіт учнів, що були виконані до наступу перевтоми, він дійшов висновку, що внаслідок будь-якої розумової праці відбувається передовсім «стомлення нервово-психічного механізму», що дозволило поставити питання про організацію навчального процесу у відповідності до закономірностей психічної діяльності дітей. Запропонований ним метод дослідження стомлення став згодом основою організації аналогічних досліджень у галузі психогігієни школярів віденським ученим Лео Бургерштейном (Leo Burgerstein), які були оприлюднені в його фундаментальній праці, написаній у співавторстві з Августом Нетолицьким «Керівництво зі шкільної гігієни» [2]. Відомо також, що праці Сікорського в цій галузі привернули увагу його німецького колеги Еміля Крепеліна (Emil Kraepelin), під час діяльності останнього на кафедрі нервових та душевних хвороб у Дерптському університеті в 1886-1890 рр. [28].

Завдяки вказаній монографії та іншим працям, яких на той час нараховувалось двадцять три, при тому деякі з них вийшли друком у німецькому, англійському і французькому перекладах, ім'я І. О. Сікорського вже було відомим серед авторитетних західноєвропейських учених¹.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в західноєвропейській психології з'явилися перші змістовні дослідження психофізіоло-

¹ Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (Далі: ІР НБУВ). – Ф. VIII. – 3548 (Сікорський І. О. Біографія). – Арк.1.

гічного розвитку дитини. Серед них слід назвати праці німецьких психологів Вільгельма Вундта (Wilhelm Wundt) і Карла Гросса (Carl Groos), англійського психолога і фізіолога Вільгельма Пре́йєра (Wilhelm Preyer), німецького терапевта Адольфа Ку́ссмауля (Adolf Kussmaul), французького історика і психолога Іполита Тена (Hippolyte Taine), німецького філософа і педагога Йо́ганнеса Фолькельта (Johannes Volkelt) та ін. У цей період відбувається активне взаємопроникнення міждисциплінарних природничих досліджень у середовищі європейської наукової спільноти. Цей благодатний для поступу науки процес не оминув і психології.

У 1882 році Сікорський був обраний приват-доцентом Військово-медичної академії в Петербурзі на кафедрі психіатрії та нервових захворювань [8, с. 116-118]. За роки петербурзької академічної діяльності Сікорського, його здібності та професійні навички під час встановлення діагнозу пацієнта та вміння розмовляти з душевнохворими були особисто відзначені академіком В. М. Бехтеревим [25, с. 527-526]. Одночасно його обирають членом-кореспондентом Бельгійського королівського медичного товариства, іноземним членом-кореспондентом Паризького товариства медиків і він стає членом Товариства російських лікарів².

Того ж року він отримав запрошення до Женеви на IV-й Міжнародний конгрес лікарів-гігієністів. Виступивши з доповіддю «Про дітей складних у виховному відношенні», автор представив авторитетній медичній спільноті результати аналітичного дослідження учнів військово-виховних та навчальних закладів, які відстають у навчанні. Сікорський у своїй доповіді вказав на різні причини їх відставання від своїх однолітків, основними серед яких визначив порушення в розумовому розвитку, пов'язані з ураженням центральної нервової системи, а також розумові й моральні порушення, пов'язані з хронічним стомленням розумовою працею. Він підкреслював необхідність подальших досліджень у цьому напрямку. Фактично першим на цьому конгресі в Женеві І. О. Сікорський визначив проблему про необхідність психопатологічного обстеження дітей, які важко піддаються вихованню. Ним також була висловлена ідея створення спеціального науково-лікувального закладу для розумово недорозвинутих дітей, яка була реалізована ним у Києві

² Державний архів м. Києва (далі: ДАМК). – Ф.16. – Оп. 465. – Спр. 5136. – Арк. 3.

на початку XX ст. Участь у Женевському конгресі вельми сприяла активному і постійно зростаючому інтересу вченого до досліджень західноєвропейських колег у галузі дитячої психології, а також привернула їх увагу до наукових здобутків київського вченого.

1 січня 1885 року І. О. Сікорського було призначено екстраординарним професором на кафедрі «систематичного та клінічного вчення про нервові і душевні хвороби» Університету Св. Володимира в Києві³. Вчений повернувся до своєї *Alva mater* і свого рідного міста, яке залишив ще 1873 року після захисту дисертації «Лімфатичні судини легень» на ступінь доктора медицини в університеті й отримав призначення до Медико-хірургічної академії в Санкт-Петербурзі⁴. В Києві Сікорський активно включається в науково-організаційну та викладацьку діяльність. Він фактично вперше в медичній та психологічній науці в Україні розробляє лекційний теоретичний курс із психіатрії та психології та докладає чимало зусиль до створення профільної університетської клініки та розширення клінічної бази [8, с. 42-45].

Своє бачення поступу університетської науки на ввіреній йому кафедрі він висловив у вступній лекції «Історичний нарис розвитку основ сучасної психіатрії і невропатології», яку прочитав аудиторії 2 квітня 1885 року [18]. Доповідь ученого, у якій детально було викладено основні етапи і досягнення науки про душевні хвороби в контексті світового розвитку медичної науки досі не втратили своєї актуальності. Підсумовуючи, професор Сікорський виокремив основне кредо і стратегію власної діяльності, яка спрямована на дослідження душевного життя людини, – передовсім її гуманістичний зміст. Він також зауважив на необхідності вагомої експериментальної складової в науковому дослідженні та педагогічній практиці, яка полягає насамперед у проведенні системних і комплексних клінічних спостережень, що є справжньою школою як для вченого, так і для клініциста. Свій виступ він завершив словами: «На завершення дозвольте мені висловити побажання, щоб знову відкрита кафедра отримала свої клініки. [...] тому що психіатрична клініка представляє собою істинну школу, у якій лікар навчається психічному здоров'ю своєму та інших» [18, с. 27-28].

³ ДАМК. – Ф.16. – Оп. 465. – Спр. 4760. – Арк. 519.

⁴ Медико-хірургічну академію (засн. 1798 р.) було перейменовано на Військово-медичну академію в 1881 р.

Серед багатьох напрямів наукової, викладацької та клінічної діяльності Сікорського в київський університетський період, пріоритетними з яких були психоневрологічна патологія і психогігієна, дитяча психологія і психіатрія, а також дефектологія залишались у центрі уваги вченого. Одночасно з професором Сікорським системними дослідженнями розвитку дітей займався його сучасник і колега в Йєнському університеті фізіолог і психолог професор Вільям Т'еррі Прейер. У 1882 році вийшла друком його книга «Душа дитини» (нім.: «Die Seele des Kindes») [30], яка стала першим науково-експериментальним дослідженням психофізіологічних даних про душевне життя дитини, що були отримані внаслідок тривалих спостережень та системних експериментів. Ця новаторська праця не залишилася непомітною київським професором і він першим зробив її доступною для наукової спільноти в Росії, переклавши її з німецької [13].

У передмові до цього видання Сікорський зауважив, що для наукового напрямку в педагогіці в Росії, який почав накреслюватися наприкінці XIX – на початку XX ст., було характерне прагнення пов'язати проблеми психічного розвитку з питаннями правильного керівництва духовним і фізичним розвитком дитини, із завданнями наукового обґрунтування педагогічного процесу, з розробкою законів, принципів виховання. Дитячу психологію розглядали як необхідну основу для наукового вирішення цих завдань. «Подібне сміливе, широке завдання, – писав він, – було майже неможливе ще не так давно, коли не існувало психології дитинства. Але останнім часом цей важливий відділ збагатився низкою робіт, що мають характер природничо-наукових досліджень, проведених, переважно, лікарями і натуралістами. Такі дослідження Сигизмунда, Дарвіна, Кусмауля, Тена, Лобіша, Шульце, Прейера... Ці роботи разом узяті складають сучасну психологію дитинства і дають початкову точку для гігієни і виховання дітей» [13, с. 5].

Відзначимо, що знайомство Сікорського з книгою В. Прейера відбулося задовго до її перекладу. Свідченням цього є згадування київським ученим у власній монографії «Виховання у віці першого дитинства», виданій у 1884 році [14, с. 15; 18], праці свого німецького колеги, у який він називає В. Прейера одним із фундаторів дитячої психології й неодноразово посилається на отримані ним дані.

Дослідження В. Прейера спонукали І. О. Сікорського до подальшого розв'язання концептів, накреслених автором у свої мо-

нографії. Розпочаті ним у Петербурзі системні спостереження за розвитком дітей та підлітків, які перебували у виховному будинку та військово-навчальних закладах, а також за власними п'ятьма дітьми, були продовжені Сікорським у Києві. На цій основі він розглянув загальний процес розвитку дитини, особливо відзначив зв'язок між розвитком мозку і розвитком психічних функцій і підкреслив педагогічне значення першого дитинства для наступного духовного і фізичного розвитку, а потім надав детальний аналіз умов розвитку почуттів, інтелекту і волі. Серед завдань, що поставлені перед дослідником дитячого розвитку, І. О. Сікорський найважливішою вважав задачу виявлення закономірностей розвитку, основних його тенденцій, що єдине й надає можливість позбавитися надлишку педагогічного емпіризму і почати розробку принципів виховання. Цим моментам він надавав важливе значення і в книзі В. Прейера. «З появою дитини на світ, – відзначає Сікорський, – нервово-психічна діяльність стає найголовнішою складовою життя. Як розвиваються ті або інші функції її, у якій послідовності виокремлюються різні нові сторони, як інтегруються явища почуттєвості (в оригіналі рос. – «чувствования», – прим. І. П., Ю. Т.) й волі – дає відповідь книга Прейера» [17, с. 5]. Цим завданням він підпорядковував і зміст своїх книг.

Сікорський писав: «Зрозуміти і зобразити душу дитини – це складніше завдання, ніж зрозуміти й описати душу дорослого. Душу дорослого ми розуміємо, керуючись нашим власним самопочуттям, нашим внутрішнім досвідом і пам'яттю і, нарешті, нашим спостереженням над іншими. Але інших ми розуміємо, порівнюючи з собою: ми розпізнаємо і розрізняємо в інших страх, любов, задумливість, розсіяність і т.п., тому що ми самі нерідко випробуємо ці становища, ми розуміємо їх, розуміємо в себе і можемо зрозуміти в інших. Але в застосуванні до душі дитини такий прийом не прийнятний. Душа дитини рішуче відрізняється від душі дорослого і неможливо перенести на дитину спостереження, що здійснені над дорослим, і навпаки. Існує, крім того, й інше утруднення. Найважливіший період дитячого життя – перші місяці і перші роки не залишають в індивідуальній пам'яті ніякого сліду» [17, с. 1].

Дві однойменні монографії І. О. Сікорського «Душа дитини. З коротким нарисом подальшої психічної еволюції», видана в 1901 році, і «Душа дитини. З коротким описанням душі тварини і душі

дорослої людини», яку видавали тричі в 1909, 1910 і 1911 роках, стали науковим підґрунтям для створення і подальшого функціонування Лікарсько-педагогічного інституту для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей.

Цей гуманістичний задум, висловлений ним ще на Женевському конгресі в 1882 році, було практично здійснено під його керівництвом доньками вченого – Ольгою й Оленою Сікорськими. У 1904 році в Києві було відкрито Лікарсько-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей (Врачебно-педагогический институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей), який на той час був єдиним у Росії й одним із перших у Західній Європі. З метою налагодження науково-практичного функціонування цього закладу доньки вченого пройшли відповідне стажування в Парижі під керівництвом Д.-М. Бурневіль⁵. Його системою вони керувалися у власній лікарсько-педагогічній діяльності. На відміну від професора Бурневіль, який домігся від уряду Франції та муніципалітету Парижа створення та фінансування спеціального фонду на підтримку діяльності відповідних лікувально-педагогічних закладів, проекти яких він розробив, професор Сікорський утримував цей інститут на власні кошти [12, с. 43].

Відкритий Сікорськими інститут мав на меті сприяти правильному фізичному, розумовому і моральному розвитку відсталих, недорозвинених і нервових дітей. Приймались до цього закладу діти від трьох до шістнадцяти років. Суттєво відсталі діти, чії перспективи розвитку були обмежені, до інституту не приймали. Перебування дітей могло бути й нетривалим – від 6 тижнів до 6 місяців, якщо їх розміщували лише для медико-педагогічного обстеження. Про те, що до інституту Сікорських приймалися тільки діти з легкими формами олігофренії, свідчить той факт, що вихованці тут вивчали французьку та німецьку мови [4, с. 310]. Деякий час заклад обслуговував також дітей стаціонарно. Однак потім Сікорські відмовилися від подібної форми допомоги, оскільки вона себе не виправдала. Вихованці розподілялися на три групи:

⁵ Бурневіль Дезире-Маглуар (Désiré-Magloire Bourneville, 1840 – 1909), французький лікар-невропатолог і психіатр, засновник дефектології, автор проектів перших у Західній Європі спеціальних лікувально-педагогічних закладів для дітей.

молодшу, середню і старшу. У молодшій групі проводили заняття з психічної ортопедії за традиційною системою із застосуванням різноманітних приладів, у середній – навчали грамоті, письму, лічбі, у старшій – проводилось навчання за програмою перших класів гімназії. Після виконання певної програми дітей переводили із одної групи до іншої. У своїй діяльності професор Сікорський як керівник інституту керувався такими принципами: створення в закладі сімейної атмосфери, ласкаве та уважне ставлення до дітей, чіткий розклад дня, своєчасне харчування, створення зразкових гігієнічних умов, урахування індивідуальних особливостей дитини, трудове виховання. Фактично це був перший заклад для розумово відсталих дітей у Росії, що діяв на науково-організаційних засадах, не сліпо запозичених у західноєвропейських колег, а із застосуванням власного досвіду і напрацювань.

Певною мірою попередниками Лікарсько-педагогічного інституту для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей, створеного Сікорськими, у Росії були «Лікувально-педагогічний заклад доктора Фрідріха Пляца», відкритий у Ризі в 1854 році, де заняття проводилися за системою Е. Сегена⁶, та «Лікарсько-виховний заклад доктора І. В. Маляревського», заснований у Санкт-Петербурзі в 1882 році. Однак вказані заклади мали на меті передовсім здійснення лікарського нагляду, піклування та виховання дітей. Організатори цих дитячих установ не мали відповідної фахової підготовки та наукового знання, тому на відміну від Інституту Сікорських не ставили перед собою завдань наукового дослідження та системних спостережень за поведінкою і психофізіологічним розвитком вихованців.

Високу оцінку діяльності Лікарсько-педагогічного інституту для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей надали під час відвідування цього закладу учасники 2-го з'їзду психіатрів і невропатологів, який відбувся в Києві в 1905 році [3]. Цей з'їзд відбувся через вельми тривалий проміжок часу (пройшло майже двадцять років) з моменту організації І-го аналогічного форуму фахівців у цій галузі. Професор Сікорський був одним із ініціаторів проведення з'їзду саме в Києві, будучи головою розпорядчого комітету, він фактично

⁶ Сеген (Seguin) Едуард (1812-1880), французький лікар і педагог, автор медико-педагогічної системи виховання і навчання дітей із суттєвим розумовим відставанням.

став його організатором. Саме Сікорському було доручено відкриття з'їзду актовою промовою, після якої було надано слово академіку В. М. Бехтереву, що своєю чергою засвідчило про високий фаховий рівень та авторитет учасників цього наукового зібрання.

Результати своїх досліджень дитячої психології та психіатрії і студії проблем виховання дітей Сікорський також опубліковував у журналі «Вопросы нервно-психической медицины», який він створив у Києві з власної ініціативи і видавав із 1896 до 1905 року. Журнал публікував статті широкого спектра актуальних проблем медицини, але насамперед матеріали, присвячені проблемам психіатрії, нервової патології, фізіологічної психології, нервово-психічної гігієни тощо. У кожному номері цього видання (крім 1904 року) він представляв свої праці. У 1901 році, зокрема, він опублікував статті «Про розумовий і моральний розвиток учнів у середній школі та зв'язок із охороною здоров'я» [21] та «Хід розумового та морального розвитку в перші роки життя» [23]. У першій публікації автор методично розвинув свою тезу, накреслену ним у «Душі дитини», про необхідність гармонізації розвитку дитини та попередив про негативні наслідки одностороннього виховання та навчання дітей, підкреслив недопустимість невинного перевантаження дітей. Він, зокрема, зауважив: «Зло, втім, міститься не в єдиному розширенні програми: з'явилися нові розділи знання, зросли до крайнього ступеня потрібність і необхідність мовознавства, програми виявилися значно менш скоординованими та узгодженими, ніж було до того. Навчання в середній школі стало більш і більш набувати характеру простого викладання наук за участю багатьох фахівців, а головніша ціль середньої школи – всебічний розвиток душевних здібностей – відступила на другий план» [23; с. 389]. У другій статті він як психолог-науковець і, головне, як батько п'яток дітей, які стали неординарними особистостями, висловив думку, актуальність якої й нині не викликає сумніву. Він писав: «В звичайних турботах про виховання, яким оточені наші діти, звертається багато уваги на розвиток розумових здібностей і менш за все на розвиток та укріплення волі. Часто роблять велику помилку, коли вважають, що розвиток розуму і знання – це важіль, який дає людині правильну силу керувати собою і обставинами. Менш за все це так! І, в наслідок цього, сама система виховання дітей повинна бути суттєво змінена; не про одне виховання розуму в наших дітях ми повинні думати, як це ми робимо тепер, але значно

більш належить докласти турбот про укріплення їх тіла і про розвиток самовладання. Таке *нове виховання* (курсив автора – прим. І. П., Ю. Т.), відкриє дітям, без порівняння кращі перспективи, ніж ті, які даються сучасним вихованням» [23, с. 446-447].

Сікорський, як і його передові російські й західноєвропейські колеги вже на початку ХХ ст. розглядали дитячу психологію як інтегральну науку, пов'язану передовсім із педагогікою, і спрямовану на розв'язання задач широкого комплексного дослідження дитини. Ствердження нерозривного зв'язку психології і фізіології з педагогікою стало стимулом до всебічного дослідження дитинства, створюючи підґрунтя для правильного психічного і фізичного розвитку дитини. Логічним наступним кроком Сікорського у практичній реалізації цієї тези було ініціювання та створення відповідної педагогічної установи.

Перебуваючи на відкритті (установчих зборах) Фребелівського педагогічного товариства в Києві 26 жовтня 1908 року, його перший голова доктор медицини, професор І. О. Сікорський виступив з промовою, яка визначила основну мету і завдання цього унікального в Україні громадського науково-педагогічного об'єднання: «Створене товариство має дві головні мети: науково-практичну і творчу. Перша полягає в розробці і роз'ясненні завдань виховання і впровадженні в життя, в сім'ю і школу нових педагогічних ідей і нової виховної практики і техніки. Друга мета – творча – полягає у створенні навчальних закладів для підготовки педагогічного персоналу і для здійснення на ділі нових принципів дошкільного виховання, які чекають своєї черги і стукають у двері сім'ї і школи. Цю другу свою мету наше Товариство вважає найважливішою. Згідно із вказаними цілями, Київське Фребелівське Товариство починає свою діяльність створенням Фребелівського Педагогічного інституту для підготовки вихователок. Спільно з інститутом, під загальним дахом відкрита і серія дочірніх установ, а саме: Дитячий Сад із Початковою Школою, Дитячий Притулок і Педагогічна Амбулаторія. Всі установи зв'язані між собою і складають одне педагогічне ціле. Педагогічний інститут, на думку засновників, є вищою спеціальною педагогічною школою для теоретичної і педагогічної підготовки, для педагогічної діяльності, особливо на арені дошкільного виховання. Оскільки цей вік дитячого життя визнається найважливішим у педагогічному відношенні, то і дошкільна педагогіка тим самим стає в розряд першорядних відділів науки і

мистецтва виховання. Без перебільшення можна сказати сміливо, що той, хто ґрунтовно вивчав мистецтво дошкільного виховання, тим самим одержав педагогічний диплом і навпаки – недостатнє знайомство з дошкільною педагогією віднімає в педагога дев'ять десятих його професійній цінності, зводячи його на ступінь простого викладача навчальних предметів» [10, с. 163].

Саме завдячуючи І. О. Сікорському Київське Фребелівське педагогічне товариство, яке створювали як громадську організацію, одразу набуло рис наукового товариства, діяльність якого здійснювалася на основі концепції, підґрунтям якої були передовсім праці цього вченого.

Висновок. Аналіз основних положень наукових досліджень і конкретних результатів практичної психолого-педагогічної діяльності І. О. Сікорського свідчить про те, що вже наприкінці XIX ст. фундатором київської психологічної школи були опрацьовані засадничі принципи дитячої психології як самостійного і важливого напрямку психологічної науки.

Будучи одним із піонерів комплексних досліджень із дитячої психофізіології в Східній Європі, Сікорський прагнув пов'язувати проблеми психічного розвитку з питаннями правильного спрямування духовного і фізичного розвитку дитини, із завданнями наукового обґрунтування педагогічного процесу, з розробкою законів і принципів виховання. Дитячу психологію розглядали як необхідну основу для наукового розв'язання цих завдань. А головне цей напрям психологічної науки визначався як самостійна і вельми складна галузь у науковому дослідженні, що потребує спеціального знання й тривалих експериментальних спостережень. Ученим було усвідомлено, що справжньою основою для наукової теорії виховання є комплексне всебічне вивчення дитини. Сікорський аналітично осмислив здобутки та досвід, акумульований західноєвропейською наукою, у галузі дитячої психології і суттєво розвинув його у власних наукових дослідженнях, присвячених проблемам розвитку дітей. Він чітко визначив роль та пріоритет досліджень із дитячої психофізіології для різних галузей наукового пізнання і для практичної роботи в системі виховання і навчання. Сформульовані ним принципи новаторські концепти, студіюванню яких присвячені його наукові праці, досі залишаються об'єктом уваги і предметом досліджень психологічної науки як в Україні, так і поза її межами.

Література:

1. Борусяк Е. В. Психолого-педагогическое наследие Вильгельма Прейера и его значение для психологии развития ребенка. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. В. Борусяк. – Нижний Новгород, 2005. – 17 с.
2. Бургерштейн Л. Нетолицкий Август. Руководство по школьной гигиене : в 2-х ч. / Бургерштейн Л., Нетолицкий А. – Санкт-Петербург : Изд. К. Л. Риккера, 1913. (Часть 1: пер. с 3-го исправл. и доп. нем. изд. «Handbuch der Schulhygiene» под ред. Г. В. Хлопина и А. Ф. Никитина). Ч. 1. – 913. – 492 с.
3. Доброчаев С. М. Дневник 2-го съезда отечественных психиатров в Киеве / Доброчаев С. М. // Врачебная газета. – 1906. – №13. – С. 2–5.
4. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Замский Х. С. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1980. – С. 314–316.
5. Корнев С. І. Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О. Сікорського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / С. І. Корнев. – К., 2009. – 19 с.
6. Лихачев В. А. Гигиена и демография на Международном конгрессе в Женеве 4-9 сентября 1882 г. / Лихачев В. А. // Вестник Европы. – 1882. – Т. 5. – №10. – С. 854-873; Т. 6. – №11. – С. 400-426.
7. Мазяр О. В. Сікорський в історії психології та історія психології про Сікорського / О. В. Мазяр // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 2. – С. 75-78.
8. Менжулин В. И. Другой Сикорский. Неудобные страницы истории психиатрии / В. И. Менжулин. – К. : «Сфера», 2004. – 490 с.
9. Никольская А. А. И. А. Сикорский: гармония развития и воспитания / А. А. Никольская // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 76-80.
10. Пасько І. В. До генези наукової концепції дошкільної педагогіки в Україні (до 100-річчя творення Київського Фребелівського педагогічного товариства / І. В. Пасько // Українознавство [упорядн. В. Піскун, А. Ціпка, О. Щербатюк] – 2008. Календар-щорічник. – Київ : Український Центр духовної культури, 2007. – С. 163-167.
11. Пасько І. В. Природнича наука в Університеті Св. Володимира: українознавчий вимір / І. В. Пасько // Дні науки філософського факультету – 2008: матеріали Міжнар. наук. конф., 16–17 квітня 2008 р. : збірник. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2008. – Ч. VI. – С. 71–72.
12. Пасько І. В. Формування суспільної та етичної позиції вченого в медичній науці в Україні: Овксентій Корчак-Чепурківський і Іван Сікорський / І. В. Пасько // Поведінкові типи в українському соціокультурному середовищі: історичний досвід та аналіз тенденцій: Зб. наук. пр. за результатами міжнар. наук. конф. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2007. – С. 41–47.

13. Прейер В. Душа ребенка: Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / Вильгельм Т'ерри Прайер. – СПб. : Изд. А. Е. Рябченко, 1891. – 207 с. (Перевод с нем., редакция и предисл. проф. И. А. Сикорского).

14. Сикорский И. А. Воспитание в возрасте первого детства / И. А. Сикорский. – СПб. : Изд. А. Е. Рябченко, 1884. – 204 с.

15. Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении / И. А. Сикорский. – К. : Тип. С.В. Кульженко, 1912. – 770 с.

16. Сикорский И. А. Душа ребенка: с кратким описанием души животных и души взрослого человека / И. А. Сикорский. – К. : Тип. С. В. Кульженко, 1909. – 159 с. (илл).

17. Сикорский И. А. Душа ребенка: с кратким очерком дальнейшей психической эволюции / И. А. Сикорский. – СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. – 104 с. (илл).

18. Сикорский И. А. Исторический очерк основ современной психиатрии и невропатологии / И. А. Сикорский // Университетские известия. – 1885. – №8. – С. 15-28.

19. Сикорский И. А. Начатки психологии / И. А. Сикорский. – К. : Тип. С. В. Кульженко, 1909. – 138 с.

20. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей / И. А. Сикорский. – СПб. : тип. М. М. Стасюлевича, 1902. – 84 с. – («Родительск. кружок» при Педагогич. музее в.-уч. зав. в СПб. Энциклопедия семейного воспитания и обучения; вып. 44-46).

21. Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии учащихся в средней школе в связи с здравоохранением / И. А. Сикорский. – К. : лито-тип. тов-ва И. Н. Кушнерев, 1901. – 36 с.

22. Сикорский И. А. О явлениях умственного утомления детей школьного возраста / И. А. Сикорский. – СПб., 1879. – 31 с.

23. Сикорский И. А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни / Сикорский И. А. // Вопросы нервно-психической медицины. – Т. 6. – 1901. – С. 387-448.

24. Тимофеев Д. С. Психологические воззрения И. А. Сикорского : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 / Д. С. Тимофеев. – Москва, 1995. – 17 с.

25. Третьякова Ю. В. Сікорський І. О. (Сикорский И. А.) / Ю. В. Третьякова / Українці Санкт-Петербурга-Петрограда-Ленінграда // За заг. ред. проф. В. І. Сергійчука; упорядкування І. В. Пасько. – Вишгород : ПП Сергійчук М. І. 2013. – 710 с.

26. Труды Второго Съезда отечественных психиатров, происходящего в г. Киеве с 4 по 11 сентября 1905 года / под ред. И. А. Сикорского. – К., 1907. – 701 с., (7 с. илл).

27. Jean-Pierre Schuster, Yann Le Strat. Désiré Magloire Bourneville / The British Journal of Psychiatry Dec 2009, 196 (1) 40; DOI: 10.1192/bjp.196.1.40.

28. Helmut Siefert. Kraepelin, Emil // Neue Deutsche Biographie. – Berlin: Kleinhans-Kreling, Bd. 12, 1980. – С. 639 – 640.

29. Preyer, William T.: Zur Psychologie des Schreibens: Mit besonderer Rücksicht auf individuelle Verschiedenheiten der Handschriften, 1895 (в електронному вигляді <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/lise/lit7744/>).

30. Preyer, William T.: Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, 1882.

УДК 159.95

М. А. Попчук

ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

У статті піднімається питання про необхідність та важливість використання метакогнітивного контролю в навчальній діяльності студентів, а саме в процесі засвоєння лексичного матеріалу. Звернено увагу на особливу роль метакогнітивного навчання в сучасній вузівській освіті. Метакогнітивні процеси є процесами свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю. Стильові особливості метакогнітивного контролю є типовими та найбільш суттєвими для людини індивідуальними особливостями організації та управління власною регулятивною активністю, а також включають у себе процеси планування завдань, моделювання ситуацій, програмування дій, добір метакогнітивних стратегій, оцінювання результатів, корекцію виконуваної діяльності для досягнення поставленої мети. Виділено властивості, функції та рівні метакогнітивного контролю.

Ключові слова: метакогнітивний контроль, метакогнітивне навчання, метакогнітивні процеси, лексичний матеріал.

В статье поднимается вопрос о необходимости и важности использования метакогнитивного контроля в учебной деятельности студентов, а именно в процессе усвоения лексического материала. Обращено внимание об особой роли метакогнитивного обучения в современной вузовском образовании. Метакогнитивные процессы выступают как процессы сознательного внутреннего контроля за умственной деятельностью. Стилевые особенности метакогнитивного контроля выступают типичными и наиболее существенными для человека индивидуальными особенностями организации и управления собственной регулятивной активностью, и включают в себя процессы планирования задач, моделирование ситуаций, программирования действий, подбор метакогнитивных стратегий, оценки результатов, коррекция выполняемой деятельности, для достижения поставленной цели. Выделено свойства, функции и уровни метакогнитивного контроля.

Ключевые слова: *метакогнитивный контроль, метакогнитивные обучения, метакогнитивные процессы, лексический материал.*

The article raises questions about the need and importance of metacognitive control in the training of students, and in the process of mastering lexical material. Attention is paid to the special role of metacognitive learning in modern high school education. Metacognitive processes are the processes of internal control of mental activity. Stylistic features of metacognitive control are the typical and the most significant for human individual characteristics of the organization and management of their own regulatory activity, and include the planning tasks, simulations, programming operations, metacognitive strategies selection, performance evaluation, correction activities carried out to achieve the goal. We highlight features, functions and levels of metacognitive control.

Keywords: *metacognitive control, metacognitive learning, metacognitive processes, lexical material.*

Постановка проблеми. Тема дослідження стильових особливостей метакогнітивного контролю студентів у процесі засвоєння лексичного матеріалу є сучасною, цікавою та малодослідженою. Актуальність проблеми зумовлена тим, що завданням вищої освіти є не лише дати конкретні знання, які відповідають певним освітньо-кваліфікаційним рівням, але й те, щоб сформувати у студентів уміння самостійно навчатися. Як наголошував М. Алексєєв, «під час вирішення питання про те, як готувати молоде покоління до життя, праці, слід враховувати не лише сьогоденні вимоги суспільства, але й ті, що постануть перед ним років через 20-30, коли воно буде вже працювати в розквіті своїх сил» [1]. Мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь та навичок. А такої мети можна досягти лише розбудовуючи нашу освіту на засадах особистісно орієнтованого навчання, яке ми намагаємось останнім часом впровадити в нашу систему освіти. Особистісно орієнтоване навчання передбачає зміщення акценту з інформаційного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності [3]. Зокрема, І. Каплунович зазначає що теоретики шукають і розробляють принципово інші технології навчання, практики пе-

рестали вважати формування знань, умінь та навичок головною метою навчання. Вони намагаються сконцентрувати свої зусилля на розвитку в учнів, студентів нових способів діяльності, пошуку й оперування інформацією» [6]. Основна мета процесу навчання, – відзначає дослідник теоретичного мислення С. Маланов, – самозміна і саморозвиток учня, студента шляхом опанування засобами та способами виконання певних дій» [8]. Отже, розроблення теорії та методики метакогнітивного навчання повинно створити нову парадигму сучасної вузівської освіти.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні учнів, саме ці типи знань оцінюються [15]. У той час, як уже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання вельми проблематичне. Автор наголошує, що акцент у нових освітніх технологіях роблять на обізнаність та відповідальність за власне пізнання та мислення. Як стверджує П. Пінтрич, учні, студенти стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування щодо пізнання взагалі. На його думку, метакогніції складаються з двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить і Б. Такман: «Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю. Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні». Якщо навчання не відбувається, то, стверджує Б. Такман, метакогнітивні процеси активізують інші процеси [11]. Важлива роль метакогніцій полягає в тому, що вони дозволяють студентам усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. У протилежному випадку малоімовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченка: «Живе знання уявляє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знан-

ня – та незнання: незнання свого незнання, знання про незнання» [4].

Метою нашої розвідки є деталізувати властивості, функції та рівні метакогнітивного контролю, які є важливими в процесі засвоєння навчального матеріалу, а саме лексичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу.

Стильові особливості метакогнітивного контролю є типовими, найбільш суттєвими для людини індивідуальними особливостями організації та управління власною регулятивною активністю, а також включають у себе процеси планування завдань, моделювання ситуацій, програмування дій, добір метакогнітивних стратегій, оцінювання результатів, корекцію виконуваної діяльності для досягнення поставленої мети. Властивості, які ми виділяємо в метакогнітивному контролі: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість. Функцією метакогнітивного контролю є вирішення практичних завдань – розв’язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень. Генезис: виникненню та розвитку метакогнітивного контролю сприяє низка чинників, кожен із яких може бути пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується повним комплексом умов, у який входять: 1) цілі навчання (мотивація) – створення проблемної ситуації; 2) зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; 3) метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору; 4) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику); 5) стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок [12].

Якщо розглядати властивості, слід розпочати із усвідомленості. І. Лернер, характеризуючи змістовний бік мислення (знання), відзначав, що усвідомленість знань особистістю втілюється в розумінні їхніх зв’язків і шляхів отримання, в умінні доводити, в розумінні принципу дії зв’язків і механізму їх становлення [7]. Тому усвідомити необхідність – значить усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її розв’язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв’яже таку суперечність. «Самостійність люди-

ни, – стверджує О. Петунін, – це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв’язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем» [9]. Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість. Рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом, а тому й впливати на самого себе, це процес самопізнання суб’єктом внутрішніх актів і станів [10].

Г. Щедровицький вважає, що як реальність і як об’єкт пізнання мислення складає якусь складову (елемент) складного органічного цілого – всієї суспільної діяльності людини, або, якщо брати вужче, її психічної діяльності. [13]. Метакогнітивний контроль нерозривно пов’язаний з іншими складовими (елементами) цього цілого: з процесами праці, з чуттєвими, вольовими, емоційними процесами, з процесами спілкування і т. п.; з одними з них – прямо і безпосередньо, з іншими – побічно й опосередковано. Виділити метакогнітивний контроль від цих інших сторін суспільної діяльності людини можна лише в абстракції. Це означає, що процес мета когнітивного контролю породжується сукупністю факторів, сумісна дія яких забезпечує повноцінне та якісне протікання цього процесу. Безумовно, що наявність одного або кількох із них може породити процес метакогнітивного контролю, але при цьому не забезпечити його доцільність, ефективність та результативність. Перший фактор – цілі навчання, які пробуджують внутрішню мотивацію людини, створюючи проблемну ситуацію. Т. Кудрявцев та В. Кудрявцев уважали проблемну ситуацію складним психічним станом, який зачіпає як пізнавальну, так і мотиваційно-емоційну сферу особистості. Дуже важливим є врахування особливостей метакогнітивного контролю під час засвоєння навчального матеріалу. Вивчення будь-якої іноземної мови – це насамперед оволодіння певним запасом слів цієї мови. З їх допомогою можна називати предмети та дії, описувати стан та явища. Лексика – це той словесний матеріал, яким студенти повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування іноземною мовою. Засвоєння лексичного матеріалу є однією із найважливіших цілей на занятті з іноземної мови. Її досягнення впливає на розвиток навчання спілкування іноземною мовою в усній та письмових формах. Засвоєння лексики є необхідною передумовою для формуван-

ня мовної діяльності, оскільки вона є однією із її найважливіших компонентів.

Акт ознайомлення передбачає одночасну подачу форми лексичної одиниці (її слухового, артикуляційного, зорового та рухомоторного образу) та її значення, що зумовлює появу у свідомості студента потрібних асоціацій між матеріальним і смисловим планами слова або словосполучення. Акт ознайомлення є короткотривалим, а процес засвоєння – досить довготривалим процесом.

Звичайне заучування слів не може забезпечити формування мовленнєвих навичок. Щоб студенти запам'ятали слова, необхідне їх багатократне повторення з обов'язковим контролем розуміння. Потрібно постійно формувати та розширювати словниковий запас студентів за рахунок нових лексичних одиниць.

Під час визначення рівнів ми пропонуємо спиратися на такі критерії: 1) високий – самостійні правильні та повні відповіді студентів із першого пред'явлення, без будь-якої допомоги; 2) достатній – відповіді студентів без зміни психологічної структури завдання, а саме, після установки на увагу, повторення мовленнєвої інструкції або заміни мовленнєвого матеріалу на більш доступний; 3) середній – відповіді студентів після зміни психологічної структури завдання: зорова опора, серія картинок, питання, що стимулюють, моделювання ситуації, пояснення значення слова, бесіда щодо змісту завдання, вибір із декількох варіантів відповідей; 4) низький – відсутність відповіді навіть після зміни психологічної структури завдання.

Перейдемо до аналізу мнемонічних стратегій, основною метою яких є використання прийомів асоціативного порівняння нових слів із вивченими раніше, їх групування і диференціація, виокремлення певних ознак або закономірностей, щоб досягнути мимовільного запам'ятовування і довготривалого утримання в пам'яті семантичних значень ЛО. Ефективними мнемонічними прийомами закарбовування слів у пам'яті вважають парні асоціації, словникові сім'ї, категоризація і групування відповідно до формальних ознак, використання методу ключового слова і набутого раніше мовного досвіду (наприклад, уміння здогадуватися про значення інтернаціональних слів, уміння аналізувати деривативи похідних термінів, уміння порівнювати з аналогічними ЛО другої ІМ, яку знають або вивчають студенти, і т. ін.). Як відомо, процес оволодіння лексикою проходить як певна послідовність дій – від сприй-

няття слів, їхнього розпізнавання й усвідомленого розуміння до операцій із актуалізації та виклику необхідних ЛО з довготривалої пам'яті, їх трансформації, логічного сполучення з іншими словами. Сприймання іншомовних ЛО спирається на такі мнемонічні стратегії, які дозволяють розуміти і зберігати слова в пам'яті, тоді як репродукція вимагає згадування і відновлення слів, щоб відбулося їх продукування у відповідних актах мовлення [5].

Іншим важливим чинником, що зумовлює використання мнемонічних стратегій під час засвоєння лексичного матеріалу, є урахування особливостей психічних процесів, які проходять у розумовій діяльності кожного студента. Одним із таких процесів, що має безпосереднє відношення до мнемонічних стратегій під час вивчення іншомовної лексики, є пам'ять. Від індивідуальних особливостей пам'яті кожного студента залежить швидкість запам'ятовування, довготривалість зберігання, можливість виклику і пред'явлення слів, які підлягають засвоєнню. Таким чином, індивідуальні відмінності довільної і мимовільної, образної і логічної пам'яті кожної людини мають визначальний вплив на її розумову активність, на здатність до мисленнєвої обробки лексичного матеріалу, такої як сприймання, утримання в пам'яті і відтворення.

Метакогнітивні стратегії, з іншого боку, стосуються процесів планування, контролю та оцінювання студентом результатів свого навчання. Ці стратегії ґрунтуються на обізнаності студента щодо цілей свого навчання і на розумінні цього процесу [2].

Когнітивні стратегії тісно пов'язані з когнітивним підходом до навчання студентів іншомовної лексики і використовуються для переробки, зберігання і відтворення лексичної інформації, для аналізу, синтезу або трансформації навчальних матеріалів [14]. Когнітивні стратегії передбачають використання прийомів повторення лексики за допомогою «механічних засобів вивчення словникового складу мови» [16], у той час як метакогнітивні стратегії вимагають «усвідомленого узагальнення процесу навчання та ухвалення рішення щодо планування, моніторингу й оцінки найкращого способу учіння». Когнітивні стратегії покликані допомогти студентам здійснювати операції з аналізу лінгвістичної інформації, диференціації мовних явищ, узагальнення правил вживання певних структур або зразків мовлення, визначення позитивних і негативних можливостей інтерференції в умовах одночасного оволодіння лексичним складом кількох ІМ.

Висновки. Отже, у статті звернено особливу увагу на роль метакогнітивних процесів у навчальній діяльності студентів, а саме на особливості метакогнітивного контролю у процесі засвоєння лексичного матеріалу. Стильові особливості метакогнітивного контролю розглядаються нами як типові та найбільш суттєві для людини індивідуальні особливості організації та управління власною регулятивною активністю, та включають у себе процеси планування завдань, моделювання ситуацій, програмування дій, добір метакогнітивних стратегій, оцінювання результатів, корекцію виконуваної діяльності для досягнення поставленої мети. Властивостями метакогнітивного контролю є усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контролюваність, самоорганізованість. Виділено рівні метакогнітивного контролю, а саме високий, достатній, середній, низький, а також чинники, що зумовлюють метакогнітивний контроль.

Література:

1. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. – М. : Знание, 1965. – 32 с.
2. Білоножко Н. Є. Стратегія як одна з основних категорій методики навчання іноземних мов / Н. Є. Білоножко // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – 2004. – Випуск 7. – С. 33.
3. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Важеевская // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 3-9.
4. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18-44.
5. Іноземні мови №2/2009. Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.
6. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 42-52.
7. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер – М. : Знание, 1978. – 48 с.
8. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности : [монография] / С. В. Маланов / Мар. гос. ун-т. – Йошкар-Ола. – 2001. – 260 с.
9. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / О. В. Петунин // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 62-77.

10. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с. – Режим доступа до журналу : http://ppkokoippo.edukit.kr.ua/Files/downloads/Terno_CTDTheory-1.pdf.
11. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. В. Такман; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – 572 с.
12. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
13. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 449-514.
14. Ellis R. Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford : OUP, 2000. – P. 77.
15. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P. R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-225. – Режим доступа до журналу : http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/ai_94872708/.
16. Schmitt N. Vocabulary in Language Teaching / N. Schmitt. – Cambridge : CUP, 2000. – P. 136.

УДК 159.922.6

І. С. Похиленко**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАДАННЯ
РИТУАЛЬНИХ ПОСЛУГ**

У статті досліджено історико-соціальні засади виникнення та розвитку ритуальних послуг. З'ясовано зміст терміну «ритуальні послуги» через розкриття його складових, проаналізовано наукові підходи та правове закріплення в положеннях Податкового кодексу України, Закону України «Про поховання та похоронну справу», розкрито соціально-психологічні аспекти надання ритуальних послуг.

Ключові слова: поховання, ритуальні послуги, ритуальна служба.

В статье исследовано историко-социальные основы возникновения и развития ритуальных услуг. Выяснено содержание термина «ритуальные услуги» посредством раскрытия его составляющих, проанализированы научные подходы и правовое регулирование в положениях Налогового кодекса Украины, Закона Украины «О погребении и похоронном деле», раскрыты социально-психологические аспекты предоставления ритуальных услуг.

Ключевые слова: погребение, ритуальные услуги, ритуальная служба.

The article shows historical bases of the emergence and development of funeral services. It studies the content of the term «funeral services» by disclosing its component; analyses scientific approaches and legal consolidation of the provisions in terms of the Tax Code of Ukraine, the Law of Ukraine «On the burial and funeral business»; reveals social and psychological aspects of funeral services.

Keywords: burial, funeral services, ritual services.

Постановка проблеми. Втрата близьких – на жаль, неминучий супутник життя. І, що особливо важливо, смерть близького – це одне з найтрагічніших подій у житті людини і важке випробування, що залишає глибокий слід, а іноді шрам у її душі. Відповідно до шкали життєвих змін Т. Холмса і Р. Рейха (1967) події, пов'язані

з втратами, займають найвищі позиції за ступенем стресогенності. Розповідають, що «коли знаменитий радянський психолог О. М. Леонтьєв запитав у філософа Мераба Мамардашвілі: «З чого починається людина?», – той, не замислюючись, відповів: «З плачу за померлим» [8, с. 201-202].

Аналіз досліджень і публікацій. Філософи М. А. Булгаков, Н. А. Бердяєв, Н. Ф. Федоров, І. В. Карсавін із позиції кардіогнозіса (духовної гігієни людського спілкування) розглядали емоційно-етичну проекцію смерті на людське буття, підкреслюючи моральний пріоритет (любові, милосердя, поваги) до долі будь-якої особистості. З позиції ірраціонального підходу (А. Шопенгауер, Н. Гартман, Ф. Ніцше) смерть інтерпретували як істину життя в останній інстанції. У контексті космізації смерті (Е. В. Ільєнко), смерть фіксується як гра космічних сил, накопичення ентропії, є мірою дезорганізації, розпаду. Аналіз психологічних складових смерті (В. Налімов) репрезентує цей феномен із точки зору деперсоналізації свідомості. М. Мамардашвілі визначає смерть як фундаментальний символ свідомості. Ф. Арьєс, М. Вовель зробили спробу типологізації культур, де критерієм є ставлення до смерті. Проте когнітивна ніша смерті виявилася незаповненою. Запити сучасної практики випереджають теоретичне осмислення проблеми. Зупинимось більш детально на проблемі соціально-психологічної ідентифікації смерті, розглянемо її в контексті повсякденності з позицій різних ритуальних поховальних практик.

Мета статті: проаналізувати особливості соціально-психологічних аспектів надання ритуальних послуг.

Виклад основного матеріалу. На ранніх етапах розвитку суспільства велику роль у становленні інституту надання ритуальних послуг відігравала община, яка контролювала і координувала діяльність людей у похоронній сфері. На цьому етапі відбувається процес формування особливого ритуалу похоронів і технологій поховання, з'являється спеціальна похоронна атрибутика і символіка, а також особливі місця, призначені для поховання померлих.

Із посиленням впливу церкви на соціальне і політичне життя суспільства, функція соціальної регуляції і контролю в ритуально-похоронній сфері переходить до рук церковної влади. Упродовж декількох століть церква отримує монополію на поховання померлих і стає невід'ємним елементом інституту ритуально-похоронної справи. У зв'язку із збільшенням ролі права і прийнят-

тям ряду законодавчих актів, що по-новому визначають порядок ведення кладовищеньського господарства, функція контролю частково переходить до держави. На цьому етапі відбувається обмеження впливу церкви з боку держави на світське життя, а отже, на ритуальні послуги як на елемент соціальної системи суспільства. Черговий стрибок в еволюції інституту ритуальних послуг стався з появою на Україні перших похоронних агентств, що пропонували широкий асортимент похоронного приладдя і траурних ходів, що задавали в організації певну моду. Виникає тенденція тяжіння до цивільних (світських) похоронів, законодавчо закріплюється їх офіційна процедура. Крім того, важливим кроком на шляху до інституціоналізації ритуальних послуг стала поява цілого співтовариства людей, які професійно займалися організацією і проведенням похоронів.

На наступному етапі розвитку інституту ритуальних послуг відбувається витіснення церкви зі сфери ритуально-похоронного обслуговування, повний перехід функцій регулювання і контролю взаємовідносин людей від церкви до держави. Позбавлення церкви впливу на обряд і культуру поховання сприяло виникненню цивільних похоронів і обслуговуючих їх установ. Організацією похоронів і їх проведенням стали займатися спеціалізовані підприємства житлово-комунального господарства і побутового обслуговування населення.

Початком сучасного етапу інституціоналізації ритуально-похоронної справи стало руйнування соціалістичного порядку і глибокі перетворення системи власності, які сприяли кардинальній трансформації усього інституту ритуальних послуг. Цей етап його розвитку знаменується ліквідацією монополії держави і делегуванням частини функцій регулювання і контролю в похоронній сфері органам місцевого самоврядування.

Розвиток України в пострадянський період під гаслом ринкової економіки призвів до комерціалізації похоронної справи. Діяльність із надання ритуальних послуг населенню і виконанню робіт у сфері поховання стає підприємницькою.

Перехід України до ринкових умов позитивно вплинув на розвиток похоронної галузі: збільшилася кількість ритуальних служб, істотно розширився асортимент послуг, зник дефіцит предметів похоронного призначення, з'явилися нові об'єкти траурної обрядовості, крематорії, нові форми і методи обслуговування. Так,

в Україні протягом 2015 року ритуальні послуги населенню надавали 527 ритуальних служб та 2316 суб'єкти господарювання, які здійснюють діяльність на договірних засадах із ритуальними службами.

Протягом 2015 року в Україні ритуальними службами поховано майже 490 тис. померлих осіб, що становить 80% від загальної кількості померлих, яка за статистичними даними, наданими Державною службою статистики України за 2015 рік, становить 593 тис. осіб.

Ритуальними службами, що створені органами місцевого самоврядування та їх виконавчими органами відповідно до статей 8, 9 Закону України «Про поховання та похоронну справу», протягом минулого року надано населенню ритуальних послуг та реалізовано предметів ритуальної належності на загальну суму майже 848 млн грн, що на 23% більше порівняно з 2014 роком.

Ритуальні послуги населенню протягом минулого 2015 року надавали 2316 суб'єктів господарювання різних форм власності на договірних засадах із ритуальними службами, із яких: 364 підприємств комунальної форми власності, 815 підприємств приватної форми власності та 1137 окремих підприємців.

У населених пунктах України розміщено майже 32 тис. місць поховань, із яких благоустроєні 26 тис. місць поховань (81%). Повністю благоустроєні кладовища в Івано-Франківській (100%) та Чернівецькій (100%) областях, у той час як у Київській області благоустроєні лише 16% кладовищ, а у Волинській області – 49%.

При цьому 3 тис. місць поховань розташовані в містах та селищах та 29 тис. – у сільській місцевості.

На сьогодні в населених пунктах України існує необхідність у будівництві 551 місць поховань, при цьому поховано шляхом кремації 24 тис. померлих осіб, що складає лише 5% від загальної кількості похованих померлих. Поховання шляхом кремації здійснюють лише в містах Києві, Одесі та Харкові, де функціонують крематорії.

Середня вартість одного поховання в Україні за 2015 рік склала 3260 грн, що на 23% більше порівняно з 2014 роком (2653 грн). Найвищий показник середньої вартості поховання відзначимо в містах Києві (6795 грн), Львівській (4100 грн) та Житомирській (5607 грн) областях, тоді як найнижчий – у Дніпропетровській (1807 грн) області [13].

Отже, у зв'язку із зміною в Україні наприкінці 20-го століття політичного та соціально-економічного курсу відбулись певні реформи, які сприяли зміні в наданні ритуальних послуг. В умовах сьогодення надання ритуальних послуг є стійким комплексом формальних і неформальних правил, норм, традицій, що регулюють діяльність, змістовно орієнтовану на надання юридичних, ритуальних, обрядових та інших супутніх послуг, пов'язаних із виробництвом ритуальної продукції та аксесуарів, на створення й експлуатацію об'єктів похоронного призначення, меморіалів, а також на організацію та проведення поховання.

Зупинимось детальніше на терміні «ритуальні послуги» та його складових. У тлумачних словниках ритуал – це порядок обрядових дій під час здійснення якого-небудь релігійного акту. Крім того, під ритуалом можна розуміти індивідуальну або колективну дію, яка несе соціальне навантаження і відрізняється певною повторюваністю елементів [6, с. 395]. Ритуал – це і сукупність обрядів, що супроводжують релігійну відправу і становлять її зовнішнє оформлення. Також це вироблений звичаєм або запроваджений порядок здійснення чого-небудь; церемонія, церемоніал [12, с. 544].

Культуроантропологи, етнологи, етнографи під ритуалом розуміють певні встановлені соціально санкціоновані дії, що відбуваються з метою впливу на дійсність і мають символічний характер [5, с. 132-133]. У зв'язку з цим заслуговує на увагу визначення ритуалу Р. і К. Берндтів, які розглядали його як якесь релігійне або магічне дійство, що має певний символічний сенс і стилістику. Метою ритуалів є досягнення бажаних цілей у загробному або земного житті [2, с. 190]. Е. Дюркгейм розглядав ритуал у руслі функціоналістської традиції і визначав його як продукт соціальної діяльності, основну функцію якого він бачив у створенні і підтримці соціального порядку [4, с.186].

Вивчаючи різні літературні джерела, можна сказати, що існує чимало підходів до визначення сутності поняття «послуга». Багато в чому це пояснюється тим, що сфера послуг має полісемантичний характер, включає різні види діяльності. Проаналізувавши визначення сутності поняття «послуга», можна зазначити, що більшість авторів уважають, що послуга – це діяльність [10, с. 748; 25, с. 25], інша група авторів дотримується позиції, що послуга – це економічне благо [9, с. 7]. Як відомо, економічне благо – це найбільш широке поняття, бо воно являє собою все те, що виробляється,

створюється і використовується в економіці, отже, воно не може чітко розкрити сутність поняття «послуга». Варто зазначити, що послугу розуміють і як різновид товару [7, с. 413].

Також послуга має власну структуру, яка завжди містить такі компоненти [15, с. 295; 366-378]: потреба; мета; мотив діяльності; сам процес діяльності; предмет, на який вона націлена; засоби, спрямовані на досягнення мети; результат діяльності.

Слід зазначити, що ці підходи знайшли своє відображення в положенні чинного законодавства. Правовому регулюванню надання ритуальних послуг присвячені положення Закону України «Про поховання та похоронну справу» (далі – Закон). Так, відповідно до статті 2 цього Закону під ритуальними послугами слід розуміти послуги, пов'язані з організацією поховання та облаштуванням місця поховання.

Якщо звернутись до національного класифікатора України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності», затвердженим наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 11.10.2010 N 457, то там організування поховань і надання суміжних послуг включає: поховання та кремацію трупів людей або тварин (підготовку тіла для поховання або кремації, бальзамування та надання інших похоронних послуг, поховання або кремацію, оренду обладнаного місця в ритуальних залах), оренду або продаж місць на цвинтарі, догляд за могилами та мавзолеями.

Проте найбільш детальне визначення можна знайти в положеннях статті 197 Податкового кодексу України, де під постачанням послуг із поховання та постачання ритуальних товарів державними та комунальними службами, слід розуміти:

- а) виклик агента ритуальної служби для оформлення замовлення на організацію та проведення поховання;
- б) оформлення медичної довідки про причини смерті;
- в) доставка замовникові ритуальних атрибутів для організації поховання;
- г) навантаження, розвантаження та перенесення ритуальних атрибутів;
- г) транспортні послуги, що надаються у процесі організації поховання;
- д) продаж стандартної труни;

е) продаж контейнера для перевезення оцинкованої труни; запаювання оцинкованої труни;

є) утримання тіл померлих у холодильних камерах понад норму перебування (після смерті в лікувальному закладі, а також тих, що померли вдома чи інших місцях);

ж) послуги з підготовки тіла покійного до поховання або кремації (послуги перукаря та косметолога, обмивання, бальзамування, укладання в труну);

з) копання могили;

и) перенесення труни з тілом покійного (додому, до квартири в багатоповерховому будинку, до моргу; з дому, квартири, моргу тощо до місця поховання);

і) музичний супровід обряду поховання;

ї) проведення громадянської панахиди;

й) послуги організатора обряду поховання;

к) виготовлення та встановлення металевої намогильної таблички, хреста, надголовника або тимчасового пам'ятного знака;

л) продаж стандартних похоронних вінків і траурних стрічок для них;

м) організація відправлення труни з тілом покійного чи урни з прахом покійного за кордон;

н) у разі проведення підпоховання в могилу послуги з демонтажу елементів існуючого надгробка (пам'ятника) та їх установка;

о) написання тексту на траурній стрічці;

п) кремація;

р) продаж урни;

с) продаж кубка для урни;

т) поховання урни з прахом у могилу, у колумбарії, розвіювання праху.

Необхідно відзначити, що крім перерахованих, похоронні підприємства надають додаткові види послуг, такі як юридичні, консультаційні (роз'яснення виконавцю волі особи, яка померла його прав і обов'язків, порядку поховання), а також інформаційні послуги (повідомлення родичів померлого та інших близьких йому осіб про його смерть).

Виходячи з вищевикладеного, під ритуальними послугами слід розуміти діяльність підприємств похоронного призначення з поховання тіл померлих або загиблих, проведення похорону і заходів щодо збереження пам'яті про померлих, утримання місць

поховань, обумовлені потребами зацікавленої особи, провести поховання померлого за його останньою волею, релігійними, національними звичаями і традиціями.

Проаналізуємо соціально-психологічні аспекти надання ритуальних послуг. Одним із таких аспектів є включення смерті в соціальне життя. На думку А. Байбуріна [1, с. 101], фізична смерть не дорівнює соціальній. Для того щоб людина стала мертвою і в соціальному плані необхідно зробити спеціальне перетворення, що і є метою, і сенсом ритуальних послуг. Ритуал є штучним механізмом соціалізації природних процесів, механізмом, який сприяє їхньому включенню в суспільне життя. Саме завдяки похоронному ритуалу смерть набуває штучної сутності, стає явищем соціокультурної сфери.

Ритуал поховання є одним із ритуалів переходу, суть якого полягає у зміні статусу людини. Поняття «ритуал переходу» було введено в 1909 році французьким антропологом Арнольдом Ван Геннепом [3], який розглядав у якості ритуалів переходу церемонії, пов'язані з народженням, статевим дозріванням, вступом у шлюб і смерть. А. Ван Геннеп виділяє три стадії ритуалу переходу: 1) відділення, відмова від старої ідентичності; 2) проміжна стадія, нейтральна зона між ідентичностями, коли старий статус уже анульований, а новий ще не набуто; 3) набуття нового статусу.

Щодо ритуалу поховання, то ці стадії виглядають так: 1. Перша стадія ритуалу поховання спрямована на те, щоб наділити померлого вторинними ознаками смерті (первинною ознакою є сам факт смерті), вона включає знімання «живого» одягу, обмивання, надягання «смертної» одягу тощо. 2. Друга стадія ритуалу поховання – це підготовка безпосередньо до переміщення у світ мертвих, тобто організація похорону, придбання труни та іншого ритуального приладдя, відспівування, церемонія прощання, транспортування тіла померлого на цвинтар. Весь цей час померлий знаходиться між двома ідентичностями – він уже не живий, але ще й не мертвий. 3. Третя, заключна стадія ритуалу поховання – це приміщення тіла померлого в землю і наділення його статусом предка. Статус предка присвоюється, коли в процесі проголошення надгробної промови спогади по «секулярному живому» трансформуються в уявлення по «сакральному мертвому» [14]. Помина – це святкування успішного переходу в потойбічний світ.

Важливе значення має соціально-психологічна підтримка людей, які пережили втрату близької людини. Турбота про близьких і родичів покійного, їх психологічна підтримка є соціально значущим обов'язком людей, зайнятих наданням похоронних послуг. У зв'язку з цим у якості важливого напрямку діяльності похоронних служб слід виділити психологічну та організаційну допомогу, створення сприятливого психологічного клімату, підтримку і дотримання стилю шанобливого, гідного й уважного поводження.

Ще один соціально-психологічний аспект надання ритуальних послуг носить терапевтичний характер. Як пише Томас Шефф, антропологи зазвичай не враховують емоції під час визначення ритуалу, тоді як ритуал є засобом, що допомагає впоратися з емоціями [17, р. 483-505]. Ритуали переходу пов'язані з переміщенням із одного соціального статусу в інший, а це завжди супроводжується емоціями, пов'язаними з втратою колишніх відносин і страхом прийняття нового статусу. Біль від смерті близької людини призводить до виникнення похоронного ритуалу. Томас Шефф, спираючись на теорію катарсису Зигмунда Фрейда, представляє поховання як своєрідну терапевтичну процедуру, яка допомагає встановити правильну дистанцію щодо факту смерті і нетравматично переводить сильний емоційний підйом, викликаний смертю близької людини, у ритуальне оплакування померлого. Основну увагу Т. Шефф приділяє механізмам дистанціювання. У разі поховання ними є віра в надприродні сили і загробне життя, церемонії прощання і т. д.

Важливим соціально-психологічним моментом надання ритуальних послуг є їх обов'язковий характер. Імперативна або примусова природа поховання має особливе значення в контексті цього дослідження. Надання ритуальних послуг – це правила, які визначають, що має робити співтовариство в разі випадання з його структури одного із членів. У такому розумінні ритуальні послуги аналогічні тому, що Мері Дуглас називає інститутом предків. У роботі «Як думають інститути» (How Institutions Think) М. Дуглас, даючи визначення інституту, виділяє в його розумінні когнітивний компонент: інститути представляються як те, за допомогою чого людям легко мислити, що вкорінене в розумові конструкції людей і знижує їх енергетично-метальні витрати [16]. Інститути утворюються в тих точках, де людям потрібно полегшити можливість координації. Надалі люди починають ними користуватися не

замислюючись. І тому виникає враження, що рішення насправді ухвалюються не людьми, а інститутами.

Надання ритуальних послуг – один із таких інститутів, який укорінений у розумові конструкти населення, від якого не прийнято відхилятися. Через здійснення поховання всі люди конституують себе як єдине співтовариство. Примусовість поховання властива всім культурам. Поводження з померлими членами спільноти ніде не є простою утилізацією тіл, це завжди сакральна і соціально значуща діяльність.

Крім того, слід звернути увагу на таку соціально-психологічну складову надання ритуальних послуг як меморіальну. Меморіальна функція покликана сприяти збереженню пам'яті про померлих або загиблих і місцях їх поховань. Розглядаючи надання ритуальних послуг як стійкий комплекс формальних і неформальних практик, слід підкреслити значимість функції соціалізації та наступності поколінь, що реалізується в забезпеченні наступності суспільного досвіду за допомогою інтегрування людей у єдині соціокультурні континууми, спільне культурне поле.

Також інститут надання ритуальних послуг відіграє важливу роль у закріпленні існуючих у суспільстві соціальних відмінностей. Функція стратифікації дозволяє виявити нові підстави соціально-економічного розшарування суспільства.

Враховуючи вищевикладене, можна прийти до такого **висновку**, що надання ритуальних послуг – це вид суспільної діяльності, пов'язаний із організацією поховання та облаштуванням місця поховання. Ця діяльність знаходить прояв у таких соціально-психологічних аспектах життєдіяльності людей як включення смерті в соціальне життя, соціально-психологічній підтримці людей, які переживають втрату близької людини. Надання ритуальних послуг має обов'язковий характер, воно несе терапевтичний ефект, сприяє збереженню пам'яті про померлих або загиблих у місцях їхніх поховань, відіграє важливу роль у закріпленні існуючих у суспільстві соціальних відмінностей.

Викладені у статті дані не вичерпують усіх аспектів надання ритуальних послуг, навпаки, вони є лише вихідною ланкою для майбутніх досліджень. Тому перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є детальне вивчення функцій ритуальних послуг, а також їх структурних компонентів.

Література:

1. Байбурич А. К. Ритуал в традиционной культуре Структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб. Наука, 1993. – 242 с.
2. Будагов Р. А. История слов в истории общества. М. : Просвещение, 1971. – 272 с.
3. Геннеп А. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов / Научное издание. Перевод с французского Ю. В. Ивановой, А. В. Покровской. Послесловие Ю. В. Ивановой. – Москва : Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. – Российская академия наук. Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. Серия «Этнографическая библиотека».
4. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни // Мистика. Религия. Наука. Классики мирового религиоведения. Антология / пер. с англ., нем., фр.; сост. и общ. ред. А. Н. Красникова. М. : Канон, 1998.
5. Ионии Л. Г. Социология культуры М. : Изд. корпорация «Логос», 1996.
6. Лоусон Т., Брод Д. Социология. А-Я: Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – С. 395.
7. Маркс К. Соч. 2-е изд. Т. 26. Ч. 1 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Государственное изд-во политической литературы, 1962. – 509 с.
8. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование. М. : Смысл, 1999. – С. 201–210.
9. Організація і технологія надання послуг: навч. посібник / В. В. Апопій, І. І. Олексин, Н.О. Шутовська, Т. В. Футало / За ред. В. В. Апопія. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 312 с.
10. Основы маркетинга / Ф. Котлер, Г. Армстронг, Д. Сондерс, В. Вонг; пер. с англ. – 2-е изд. – М., СПб., К. : Издательский дом «Вильямс», 1999. – 1056 с.
11. Управление и организация в сфере услуг. Теория и практика / К. Хаксевер, Б. Рендер, Р. Рассел, Р. Мердик. – СПб., 2002. – 752 с.
12. Словник української мови: в 11 томах. – Том 8, 1977.
13. Стан галузі поховання в Україні за 2015 рік// <http://www.minregion.gov.ua/press/news/stan-galuzi-pohovannya-v-ukrayini-za-2015-rik/>.
14. Уорнер, Уильям Ллойд. Живые и мертвые / У. Л. Уорнер... М.; СПб. : Университетская книга, 2000. – 671 с.
15. Філософія. Курс лекцій : навч. посібник / І. В. Бичко, Ю. В. Осічнюк, В. Г. Табачковський та ін. – К. : Либідь, 1991. – 456 с.
16. Douglas M. How Institutions Think. London: Routledge & Kegan Paul. – 1986
17. Scheff T. J. The Distancing of Emotion in Ritual. // Current Anthropology. – 1977. – P. 483-505.

УДК 159.942

Т. О. Хілл

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІД РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

У статті висвітлено роль емоційного інтелекту у професійній тренажерній підготовці майбутніх фахівців управління повітряним рухом за рахунок проведення теоретичного та емпіричного дослідження. Визначено особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту з ситуативною психологічною готовністю. Представлено визначення ситуативної психологічної готовності та запропоновано її структуру з урахуванням специфіки діяльності фахівців управління повітряним рухом. Визначено основну специфіку професійної діяльності фахівців управління повітряним рухом у відповідності до вимог науково-технічного прогресу. Охарактеризовано в загальному вигляді значення емоційної стійкості та саморегуляції в діяльності фахівців управління повітряним рухом.

Ключові слова: емоційний інтелект, ситуативна психологічна готовність, управління повітряним рухом (УПР), тренажерна підготовка, студент-авіадиспетчер, саморегуляція, емоційна стійкість.

В статье высветлена роль эмоционального интеллекта в профессиональной тренажерной подготовке будущих специалистов управления воздушным движением за счет проведения теоретического и эмпирического исследования. Определены особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта с ситуативной психологической готовностью. Представлено определение ситуативной психологической готовности и предложено ее структуру с учетом специфики деятельности специалистов управления воздушным движением. Определено основную специфику профессиональной деятельности специалистов управления воздушным движением в соответствии с требованиями научно-технического прогресса. Охарактеризовано в общем виде значе-

ние эмоциональной стойкости и саморегуляции в деятельности специалистов управления воздушным движением.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ситуативная психологическая готовность, управление воздушным движением (УВД), тренажерная подготовка, студент-авиадиспетчер, саморегуляция, эмоциональная стойкость.

This article shows the role of emotional intelligence in professional simulator training of future air traffic controllers on the basis of theoretical and empirical analysis. The definition of situational psychological readiness and its structure is presented taking into account the specifics of professional activities in air traffic controllers. The main specifics of professional activities in air traffic control are defined taking into regard the main tendencies of technical and scientific progress. The general meaning of emotional resistance and self-regulation in air traffic control are characterized.

Keywords: emotional intelligence, situational psychological readiness, air traffic control (ATC), simulator training, air traffic control student, activities in special conditions, self-regulation, emotional resistance.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності фахівців управління повітряним рухом (УПР) пов'язана з тим, що проблема надійності цих фахівців безпосередньо зачіпає питання умов та засобів емоційної саморегуляції як окремого, так і групового суб'єктів діяльності, а також суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах ризиків емоційного зараження з одного боку, та можливостей психологічної підтримки з іншого.

При цьому можна стверджувати, що розвиток техніки, систем автоматизованого управління виробничими процесами, комп'ютеризація усіх сфер діяльності не зменшують, а навіть загострюють проблему надійності людини, підвищуючи психологічні навантаження через більш опосередковану взаємодію між членами команди, використання більш складних інформаційних моделей та збільшуючи ризики втрати контролю над ситуацією. Саме тому окремим аспектом дослідження емоційного інтелекту є вивчення його впливу на ситуативну психологічну готовність як динамічного цілісного стану особистості, який характеризується внутрішньою налаштованістю на певну діяльність та поведінку за рахунок мобілізації внутрішніх ресурсів для її послідовної, доцільної реалізації.

Аналіз останніх публікацій за проблемою дослідження за останні роки дозволив констатувати той факт, що у психологічній літературі практично немає праць, присвячених вивченню впливу емоційного інтелекту на професійну діяльність фахівців УПР, та його взаємозв'язку з ситуаційною психологічною готовністю загалом. Вагомий внесок у дослідження емоційного інтелекту, його структури та впливу на професійну діяльність був зроблений рядом зарубіжних науковців (Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Бар-Он, Дж. Сайароччі, Д. Слайтер та ін.) та науковцями пострадянського простору (Д. В. Люсін, Е. Л. Носенко, Н. В. Каврига, О. І. Власова, Г. В. Юсупова, І. Н. Андреева, Г. Г. Гарської, та ін.), вивченням ситуативної психологічної готовності (Ф. Генов, Е. П. Ільїн, М. І. Дяченко, Л. А. Кандибовіч та ін.).

Мета дослідження: визначити особливості взаємозв'язку емоційного рівня з показниками прояву ситуативної психологічної готовності майбутніх фахівців управління повітряним рухом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка висококваліфікованих кадрів є одним із основних завдань у сучасній авіації. Ефективність професійної підготовки диспетчерського складу залежить від професійних знань, навичок, умінь, здібностей та ряду індивідуально-психологічних характеристик майбутніх фахівців УПР. Наприклад, Департамент льотних стандартів Управління цивільної авіації Великобританії щорічно реєструє близько п'ятдесяти випадків, коли невміння вести надійний радіообмін між суб'єктами повітряного руху є однією із причин виникнення різних інцидентів [4; 7].

Враховуючи те, що велика кількість кандидатів, не дивлячись на ефективну підготовку у спеціалізованих ВНЗ, ефективну тренажерну підготовку та вивчення різноманітних дисциплін (авіаційна метеорологія, технологія роботи авіадиспетчера, організація повітряного руху, авіаційна англійська мова, аеродинаміка, пілотажно-навігаційне обладнання, експлуатація аеродромів, радіотехнічні засоби, повітряна навігація тощо), є не готовими до професійної діяльності.

У зв'язку з цим, після закінчення спеціалізованого вищого навчального закладу авіаційного профілю тільки 1 із 8 майбутніх фахівців отримує посаду авіадиспетчера. Ці дані свідчать про те, що під час професійного відбору, окрім врахування стану здоров'я, психологічної готовності, наявності професійно необхідних знань,

умінь, навичок і здібностей у майбутніх фахівців управління повітряним рухом, на нашу думку, повинні також досліджуватися особливості взаємозв'язку рівня емоційного інтелекту та індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на ефективність виконання професійних завдань, здатності до самоомілізації, емоційної саморегуляції та якісної командної взаємодії.

Низка досліджень показали, що окрім позитивного впливу на якість життя особистості, високий рівень емоційного інтелекту неабияку роль відіграє у її професійній діяльності [5; 6].

Д. Гоулман виокремив такі основні компетенції емоційного інтелекту, які сприятимуть досягненню професійного успіху в незалежності від виду діяльності:

1. *Емоційне самоусвідомлення* (emotional self-awareness). Ця компетентність проявляється у здатності ідентифікувати емоції та розуміти як емоції пов'язані з власними цілями, думками, поведінкою та досягненнями.

2. *Емоційна саморегуляція* (regulation of emotions in the self). Ця компетенція проявляється у здатності виявляти та підтримувати приємні та неприємні емоції за необхідністю ефективно справлятися з негативним емоційним станом та імпульсами.

3. *Соціальне усвідомлення емоцій та емпатія* (social awareness of emotions and empathy), які включають у себе усвідомлення почуттів, потреб та проблем інших людей, здатність до співпереживання та розуміння почуттів оточуючих без їх вербалізації.

4. *Регуляція емоцій інших* (regulating emotions in others). Ця компетенція проявляється у здатності впливати на інших, ефективно з ними взаємодіяти та вирішувати конфлікти.

5. *Мотиваційні тенденції* (motivational tendencies), які включають у себе такі компоненти, як внутрішні прагнення, установки та потребу досягати успіху.

6. *Характер* (character), що включає в себе цілісність та надійність.

У професійній діяльності фахівців УПР однією з основних ролей емоційного інтелекту є формування емоційної стійкості та саморегуляції, які в умовах стресу є одними з найважливіших психологічних факторів забезпечення надійності авіадиспетчера. М. І. Дьяченко та В. А. Пономаренко зазначали, що окрім професійного досвіду та особистісних якостей фахівця-авіадиспетчера, саме емоційна стійкість та саморегуляція сприяють ефективному

виконанню необхідних дій у складних обставинах. На думку авторів, емоційними детермінантами стресостійкості та саморегуляції поведінки є: емоційна оцінка ситуації, емоційне передбачення ходу і результатів діяльності, емоції та почуття, які переживають у такій ситуації та емоційний досвід особистості (емоційні установки, образи, минулі переживання). Результати досліджень вказаних авторів показують, що емоційна стійкість як якість особистості є єдністю компонентів: а) мотиваційного; б) емоційного; в) волевого, який виражається у свідомій саморегуляції дій, приведенні їх у відповідність із вимогами ситуації; г) інтелектуального – оцінка і визначення вимог ситуації, прогноз її можливих змін, прийняття рішень. Таким чином, ми бачимо, що вищеперераховані характеристики сприяють формуванню ситуативної психологічної готовності до діяльності в непередбачуваних обставинах, як динамічного цілісного стану особистості, який за визначенням характеризується внутрішньою налаштованістю на певну діяльність та поведінку за рахунок мобілізації внутрішніх ресурсів для її послідовної, доцільної реалізації [1-3].

Ситуативна психологічна готовність сприяє повноцінному включенню до роботи не зважаючи на її поточний стан (ступінь її складності / інтенсивності / монотонності), сприяє усвідомленню фахівцем свого фізичного та психоемоційного стану. Основна роль ситуативної психологічної готовності у професійній діяльності фахівців УПР полягає в забезпеченні стресостійкості та стійкості щодо дії зовнішніх подразників, що в результаті забезпечує підвищення надійності фахівців та ефективності їх діяльності. Незважаючи на те, що існує декілька підходів до визначення структури психологічної готовності (які були зазначені вище) та частково структури ситуативної готовності, з урахуванням специфіки професійної діяльності авіадиспетчерів, ми пропонуємо визначати такі структурні компоненти ситуативної психологічної готовності в діяльності фахівців:

1. *Мотиваційний компонент* – потреба в успішному виконанні поставленої задачі; прагнення як великих, так і незначних досягнень; уміння фахівця УПР заохочувати себе до діяльності (особливо в монотонні періоди).

2. *Емоційно-волевий компонент* – почуття відповідальності за діяльність; віра у власні сили та успіх; навички саморегуляції та управління власним емоційним станом; здатність до самообі-

лізації; навиків зосередження та відсторонення від зовнішніх подразників; здатність до подолання страху та сумніву; ентузіазм до роботи.

3. *Операційно-дієвий компонент* – мобілізація та актуалізація відповідних професійних знань, умінь та навичок; адаптація до вимог і умов поточної ситуації; розуміння засобів досягнення цілей.

4. *Соматорефлексивний компонент* – здатність до саморефлексії; увага до власного самопочуття; відслідковування тілесних відчуттів; знання власних методів покращення самопочуття.

Отже, основна роль ситуативної психологічної готовності у професійній діяльності фахівців УПР полягає в забезпеченні стресостійкості та стійкості щодо дії зовнішніх подразників, що в результаті забезпечує підвищення надійності фахівців та ефективності їх діяльності. Відповідно, прояви ситуативної психологічної готовності беруть початок ще під час проходження тренажерної підготовки у ВНЗ і після закінчення навчання, від майбутніх фахівців очікується оволодіння навиками самомобілізації та миттєвого включення до роботи, тобто ситуативної психологічної готовності.

Емпіричне дослідження залежності показників прояву ситуативної психологічної готовності, елементів загальної психологічної готовності від рівня емоційного інтелекту майбутніх фахівців УПР проводилося на кафедрі «Аеронавігаційні системи» Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету. У дослідженні брали участь викладачі кафедри «Аеронавігаційні системи» Інституту аеронавігації та студенти напряму «аеронавігація» 4 курсу. Загальна вибірка майбутніх фахівців УПР – 52 студенти-авіадиспетчери. Вік респондентів вибірки – 20-22 роки. Враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців УПР, для проведення емпіричного дослідження необхідно було б створити умови інтенсифікації та напруження для оцінки здатності до саморегуляції та ситуативного включення до роботи. У відповідності до цього, у нашому дослідженні брали участь тільки студенти – авіадиспетчери 4 курсу, у яких мав відбутись державний іспит із тренажерної підготовки.

Програма дослідження залежності рівня прояву ситуативної психологічної готовності від показників емоційного інтелекту майбутніх фахівців УПР складається з *трьох етапів*:

На *першому етапі* дослідження майбутнім фахівцям необхідно було відповісти на ряд методик, таких як методика MSCEIT «Оцін-

ка емоційного інтелекту», опитувальник для дослідження рівня імпульсивності В. А. Лосенкова, методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, методику діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойко та шкалу оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Д. Спілберга.

На *другому етапі* дослідження нами був застосований метод експертної оцінки. У якості експертів виступили викладачі кафедри «Аеронавігаційні системи» (2 викладача), яким було запропоновано надати загальну оцінку проходження тренажерних завдань майбутніми фахівцями на підставі їх спостережень за студентами протягом навчальних років. Експертам було запропоновано оцінити виконання вправ майбутніми фахівцями за 5-бальною шкалою у відповідності до критеріїв розробленої авторської анкети «Характеристика показників психологічної налаштованості на діяльність та якості праці майбутніх фахівців УПР під час тренажерних вправ (на підставі оцінок інструкторів)».

Третій етап емпіричного дослідження розгортався в рамках державного іспиту з тренажерної підготовки, під час якого кожен зі студентів на тренажері виконував ряд завдань характерних для повсякденної діяльності авіадиспетчера з різною інтенсивністю навантаження. Виконання тренажерних вправ оцінювали п'ять незалежних експертів, які не були до цього залучені до навчального процесу зі студентами. Тренажерні вправи були направлені на оцінку успішності виконання майбутніми диспетчерами таких завдань (у рамках державного іспиту): ведення процедурного (планового) контролю; ведення радіолокаційного контролю; оперативність та правильність прийняття рішень при УПР; дотримання безпеки польотів при УПР; дії при УПР в особливих умовах польоту; дії при УПР в аварійних ситуаціях; виконання пультових операцій; дотримання правил ведення радіозв'язку та фразеології радіообміну; взаємодія з суміжними диспетчерськими пунктами та службами аеропорту.

Процедура проведення експериментальної частини складалась із таких кроків: перед початком екзаменаційної тренажерної вправи, студенти (по вісім чоловік) заходили до аудиторії. Їм було запропоновано відповісти на питання авторської анкети «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)». Після цього студенти приступили до виконання тренажерної вправи, протягом якої вони періодично змінювались у своїх ролях (відповідальності за

сектори та ін.). Виконання вправи відбувалось під чітким спостереженням експертів. Після завершення виконання вправи студенти повторно відповіли на питання нашої анкети «Ретроспективна суб'єктивна оцінка рівня ситуативної психологічної готовності», твердження якої були побудовані на основі анкети «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)». Експертам було запропоновано оцінити виконання студентами тренажерних вправ за допомогою розробленої нами анкети «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи».

За результатами проведеного дослідження за допомогою nonparametric correlations (розрізнені статистичні дані, кореляції взаємного спектру) були встановлені такі кореляційні зв'язки між «Характеристика показників психологічної налаштованості на діяльність та якості праці майбутніх фахівців УПР під час тренажерних вправ» та «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи», ($\rho=0,664^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$); між «Ретроспективна суб'єктивна оцінка рівня ситуативної психологічної готовності» та «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи» ($\rho=0,391^{*}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$), між «Оцінка ситуативної психологічної готовності студентами напряму «Аеронавігація» після іспиту та загальним рівнем емпатії» ($\rho=0,356^{*}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$); між емоційним інтелектом та «Оцінкою ситуативної психологічної готовності студентами напряму «Аеронавігація» до іспиту» ($\rho=0,491^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$); між емоційним інтелектом та мотивацією до успіху ($\rho=0,491^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$) та загальним рівнем емпатії ($\rho=0,473^{**}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,001$); між емоційним інтелектом та корелюють із «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи» ($\rho=0,354^{*}$) на рівні значимості ($\text{sig}=0,005$).

У відповідності до результатів проведення методики MSCEIT «Оцінка емоційного інтелекту» нами були виокремлені групи студентів-авіадиспетчерів із низьким, середнім та високим рівнем емоційного інтелекту. У процентному співвідношенні до групи 1 (низький рівень емоційного інтелекту) ввійшли 9.4% майбутніх спеціалістів УПР; до групи 2 (середній рівень емоційного інтелекту) – 34.4% майбутніх спеціалістів, до групи 3 (високий рівень емоційного інтелекту) – 56.2% студентів напряму «Аеронавігація».

Аналіз отриманих даних дозволив встановити, що у *групі 1* (низький рівень емоційного інтелекту) 10.2% студентів отримали високу оцінку проявів ситуативної психологічної готовності інструкторами та експертами, у *групі 2* (середній рівень емоційного інтелекту) – 37.8% майбутніх авіадиспетчерів та у *групі 3* (високий рівень емоційного інтелекту) – 52% студентів отримали високу оцінку проявів показників ситуативної психологічної готовності інструкторами та експертами.

У відповідності до суб'єктивного оцінювання студентами високий рівень прояву ситуативної психологічної готовності (за результатами «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)» та «Суб'єктивна оцінка психологічної готовності до виконання вправи (СПГ на етапі налаштування на завдання)» у *групі 1* мають 8% майбутніх фахівців УПР, у *групі 2* – 44% та у *групі 3* – 48% студентів.

На основі аналізу отриманих даних, за методикою діагностики на мотивацію до успіху Т. Елерса нами було встановлено, що в трьох групах фахівців управління повітряним рухом показники мотивації також відрізняються, враховуючи їхній рівень емоційного інтелекту. Нами було встановлено, що у *групі 3* у відсотковому співвідношенні є найвищий показник респондентів із середнім та високим рівнем мотивації досягнення успіху (59,4%) (рис. 2).



Рис. 2. Розподіл даних у відсотковому співвідношенні за показниками мотивації до успіху у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом із різним рівнем емоційного інтелекту

Емоційний інтелект є основним механізмом розвитку емпатії, яка забезпечує успішність спілкування та соціальної взаємодії. Нами було встановлено, що чим вищим є рівень емоційного інтелекту майбутніх фахівців УПР, тим вищим рівень розвитку емпатії (рис. 3).



Рис. 3. Розподіл даних у відсотковому співвідношенні за показниками рівня емпатії у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом із різним рівнем емоційного інтелекту

Були також встановлені обернені кореляційні зв'язки між *рівнем емоційного інтелекту* та *особистісною тривожністю* ($\rho = -0,467^*$) на рівні значимості ($\text{sig} = 0,005$); між «Оцінка експертами особливості виконання майбутнім фахівцем УПР тренажерної вправи» та *рівнем імпульсивності* ($\rho = -0,376^*$) на рівні значимості ($\text{sig} = 0,005$).

Ми проаналізували отримані дані за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілберга у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом із різним рівнем емоційного інтелекту (табл. 4) та (табл. 5).

Таблиця 4

Показники ситуативної тривожності за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілберга у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом

п.н.	Групи майбутніх фахівців управління повітряним рухом	Показники ситуативної тривожності за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілберга		
1.	низький рівень емоційного інтелекту (група 1)	низькі	середні	високі
		12,5%	9,4%	40,6%
2.	середній рівень емоційного інтелекту (група 2)	низькі	середні	високі
		6,25%	12,5%	9,4%
3.	високий рівень емоційного інтелекту (група 3)	низькі	середні	високі
		6,25%	3,1%	-
N=52				

Таблиця 5

Показники особистісної тривожності за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілберга у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом

п.н.	Групи майбутніх фахівців управління повітряним рухом	Показники особистісної тривожності за методикою «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілберга		
1.	низький рівень емоційного інтелекту (група 1)	низькі	середні	високі
		6,25%	40,6%	15,6%
2.	середній рівень емоційного інтелекту (група 2)	низькі	середні	високі
		3,1%	18,8%	6,25%
3.	високий рівень емоційного інтелекту (група 3)	низькі	середні	високі
		6,25%	3,1%	-
N=52				

Таким чином, ми бачимо, що майбутні фахівці управління повітряним рухом (*група 3*) мають найвищі показники емоційного інтелекту порівняно з іншими групами і в цих респондентів є найнижчий рівень ситуативної та особистісної тривожності.

Отже, ми можемо зробити висновок, що чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий рівень ситуативної та особистісної тривожності. Ці результати підтверджуються рядом зарубіжних досліджень (наприклад, Salovey, 2001; Salovey et al., 2005; Fernandez-Berrocá, Salovey, Vera, Extremera, & Ramos, 2005), які пояснюють цей взаємозв'язок тим, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє кращому пристосуванню індивіда до оточуючого середовища з психологічної точки зору, адекватній самооцінці (що є одним із показників психічного здоров'я) та здатності контролювати деструктивні та негативні емоції та думки, що загалом сприяє появі високої тривожності.

Отримані дані імпульсивності в різних групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом із різним рівнем емоційного інтелекту зображені на рис. 6.



Рис. 6. Розподіл даних у відсотковому співвідношенні за показниками імпульсивності у трьох групах майбутніх фахівців управління повітряним рухом із різним рівнем емоційного інтелекту

На основі отриманих даних ми бачимо, що у студентів трьох груп з різним рівнем емоційного інтелекту є відсутніми високі по-

казники імпульсивності. А в групі майбутніх фахівців управління повітряним рухом із високим рівнем емоційного інтелекту найвищий відсоток респондентів із низьким рівнем прояву показників імпульсивності (53,1%).

Отже, результати дослідження дозволили виявити зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та показниками прояву ситуативної психологічної готовності – чим вище рівень емоційного інтелекту, тим вища оцінка показників прояву ситуативної психологічної готовності майбутніх фахівців УПР. Майбутні фахівці із високим рівнем емоційного інтелекту мають більш високий рівень мотивації до досягнень, рівень емпатії, а також менші показники імпульсивності та тривожності.

Висновки. У зв'язку з високим рівнем відповідальності за кожне прийняте рішення, діяльності в умовах підвищеного ризику та як результату – значних шансів виникнення психоемоційного напруження, від спеціалістів УПР очікується не лише наявність високого рівня оволодіння професією, а й ряду індивідуально-психологічних особливостей, які сприятимуть здатності фахівця до самокеруляції, емоційної стійкості та самообілізації. У результаті емпіричного дослідження було встановлено, що майбутні фахівці напряму «Аеронавігація», які мають вищий рівень емоційного інтелекту проявляють вищі показники прояву ситуативної психологічної готовності, мотивації до успіху та високий рівень емпатії. Водночас вони менш імпульсивні та тривожні. Подальші дослідження мають бути спрямовані на більш детальне вивчення як властивостей емоційного інтелекту, а також ситуативної психологічної готовності в діяльності УПР, з окремим приділенням уваги розробці програми психологічної підготовки майбутніх авіадиспетчерів.

Література:

1. Дмитриева М. Психология труда и инженерная психология / М. Дмитриева, А. Крылов, А. Нафтульев., 1979. – 228 с.
2. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 206 с.
3. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В. А. Моляко, М. Л. Смольсон. – К. : Знання, 1985. – 96 с.

4. Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – Харьков : «Гуманитарный центр», 2008. – 292 с.
5. Goleman D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – USA : Random house LCC – 1995. – 450 с.
6. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer. - Imagination, cognition and personality : USA : Baywood, 1990. – С. 185-220.
7. Smolensky M.W. Human factors in air traffic control / M. W. Smolensky, E. S. Stein. – USA. : Academic press, 1998. – 477 с.

УДК 159.9:37.015.3

М. Б. Цип'ячук

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У цій статті окреслений взаємозв'язок психологічної структури юридичної діяльності та тенденцій щодо розширення діапазону сфер юридичної практики в сучасних умовах; здійснено системний аналіз ключових недоліків професійної підготовки майбутніх юристів у контексті формування професійного світогляду та професійно-важливих якостей юриста, а також запропоновано шляхи усунення таких прогалин.

Ключові слова: професійна підготовка юриста, психологічна структура юридичної діяльності, навчальний інструментарій.

В этой статье очерчена взаимосвязь психологической структуры юридической деятельности и тенденций по расширению диапазона сфер юридической практики в современных условиях; осуществлен системный анализ ключевых недостатков профессиональной подготовки будущих юристов в контексте формирования профессионального мировоззрения и профессионально важных качеств юриста, а также предложено пути устранения таких пробелов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка юриста, психологическая структура юридической деятельности, учебный инструментарий.

This article outlines the interrelation of psychological structure of legal activity and main up-to-date trends in the range of legal practice areas in modern conditions; it gives systematic analysis of the key shortcomings of the future lawyers' professional education in the context of professional outlook and professionally important qualities of the lawyer, as well as proposes ways to address these gaps.

Keywords: professional education of a lawyer, psychological structure of legal activity, educational tools.

Постановка проблеми. Професія юриста є однією із найдавніших в історії людства. За такий тривалий період сформувалося не лише уявлення про коло функціональних обов'язків юриста, але й засади та принципи, яких повинен притримуватися професіонал у будь-якій галузі юриспруденції. Одночасно, юриспруденція – надзвичайно динамічна галузь, адже вона повинна вчасно відповідати на прогресивні зміни в суспільстві.

Покликання юриста, у широкому значенні, полягає у сприянні встановленню всеохоплюючої справедливості, консенсусу інтересів різних членів суспільства. Воно продиктоване основоположною засадою юриспруденції – *'ius est ars boni et aequi'* – *право – це мистецтво добра і справедливості*. Водночас усвідомлення власного суспільного призначення потребує тривалого та кропіткого процесу виховання, професійного становлення. Саме на етапі професійної підготовки вибудовується та закріплюється психологічна структура професійної діяльності майбутнього юриста.

Вивчення психології юридичної діяльності, не буде повним без врахування методологічної та нормативної складових її організації, адже однією із ознак цієї галузі є її значна регламентованість. Відповідно, педагогічна підготовка майбутніх юристів повинна базуватися на принципах, які лежать в основі юриспруденції в контексті множинності її проявів відповідно до потреб сучасного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями особливостей психологічної структури діяльності, у тому числі й юридичної, вивченням її окремих аспектів (н-ад: консультування) займаються І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. Є. Василенко [3; 4; 5]; психологією професійного самовизначення займався Є. О. Клімов; ґрунтовні дослідження в галузях юридичної деонтології та деонтології провели О. Ф. Скакун [1], І. В. Бризгалов, С. Сливка, С. Д. Гусарєв та ін.

Проведений аналіз досліджень у галузі педагогічної психології виявляє недостатність глибокого та комплексного вивчення питань психологічної структури юридичної діяльності з урахуванням трансформацій, які відбулися у сфері юриспруденції за останні десятиріччя; також очевидним є те, що надто мало уваги приділяється психологічній підготовці майбутніх юристів до їхньої професійної діяльності, як на рівні суб'єктивних параметрів особистості професіонала (н-ад: психоемоційної стійкості), так і в

питаннях взаємодії з потенційними клієнтами, колегами та іншими суб'єктами професійної діяльності.

З огляду на це, **метою** нашого дослідження є дослідити окремі психологічні аспекти підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в сучасних умовах.

Об'єктом дослідження є особистість студента.

Предметом дослідження є психологічна структура юридичної діяльності, а також особливості розвитку особистості майбутнього-юриста в умовах розвитку сучасного суспільства.

Результати дослідження. У юридичній деонтології досить часто вживають поняття «кваліфікаційний паспорт юриста» – тобто, *«необхідна класифікаційна характеристика (професіограма вимог, які пред'являються випускнику юридичної вищої школи)»* [1,35]. Науковці стверджують, що випускник-юрист повинен володіти певним набором професійно-важливих якостей, який включає повагу до принципу верховенства права, законності; вміння прийняти чужу думку; емпатійність, психологічну стійкість та ін.

Відповідно, професійна підготовка юриста повинна бути спрямована на те, щоб формувати стійкі світоглядні установки, які узгоджуються із основними принципами права, включаючи засади моралі, людяності та справедливості¹. Загальновідомо, що особистісні установки прямо впливають на рівень домагань, мотивацію успіху, вибір стратегії діяльності.

Якщо підліток вступає до юридичного факультету із укоріненим переконанням того, що юриспруденція – починаючи від правоохоронної діяльності, завершуючи судочинством і просто дрібними бюрократичними операціями – корумпована (а таке переконання часто може бути нав'язане батьками, знайомими; засобами масо-

¹ Детально доктрина принципів права вивчається наукою Теорії держави і права. Так, прийнято виділяти загальнолюдські (цивілізаційні) принципи права, до яких належать: принципи гуманізму, справедливості, свободи та рівності; загальні принципи права (наприклад: принцип єдності прав та обов'язків суб'єктів суспільних відносин; принцип гарантованості прав та свобод, законності, відповідальності та ін.; а також міжгалузеві, галузеві та принципи окремих інститутів права, які визначаються за об'єктом та предметом правового регулювання). Найвидатнішими сучасними дослідниками в галузі теорії держави і права є А.О. Алексєєв, О.В. Малько, О.Ф. Скакун, М.В. Цвік, О.В. Петришин, М.І. Матузов та ін.

вої інформації, включаючи соціальні мережі), то переконати цього підлітка в протилежному надзвичайно важко. Очевидно, що рівень професійних домагань, почуття справедливості та віра в її досягнення в нього будуть значно нижчими. Нерідко від студентів, особливо тих, які демонструють низький рівень навчальної успішності, можна почути міркування на зразок: «А для чого мені старанно вчитися, якщо все вирішують гроші?». Спосіб мислення і сприйняття професійної дійсності в таких осіб є апіорі деформованим.

Змінити таку установку можуть, перш за все, практичні приклади, особисті зустрічі та бесіди із юристами, які законним шляхом і власними силами досягли успіху у справах, зуміли відстояти інтереси своїх клієнтів. Іншими словами, ефективним стимулом зміни професійних установок може бути демонстрація практичного досвіду, який «суперечить» усталеним уявленням. Пропорційно тому, наскільки рано студента будуть орієнтувати на позитивний, правомірний шлях своєї діяльності, – його професійне мислення, досвід, характер сприйняття будуть формуватися в такому ж ракурсі. Враховуючи те, що самосвідомість підлітка ще не сформована остаточно – уся інформація, яку він засвоює під час навчання, закарбовується у свідомості з особливою інтенсивністю та лягає в основу формування професійної свідомості.

Традиційно, професіограми юриста, як і переважно вся юридична психологія, стосуються здебільшого працівників правоохоронних органів, судової системи та іноді адвокатів. Натомість, розвиток суспільства та сфер діяльності людини зумовлює стрімке розширення діапазону юридичної діяльності.

За класифікацією, запропонованою Є. О. Клімовим [2], юридична професія належить до категорії соціальних, гностичних професій та реалізується на суб'єктивному рівні «людина-людина», за своїм типом юридична діяльність є соціономічною. Як влучно зазначає Р. В. Каламаж, «соціономічний тип юридичної діяльності актуалізує трансформацію професійної Я-концепції майбутніх юристів у напрямку діалогізму, що пов'язано з комплексом адекватних внутрішніх умов» [3, 5] Таким чином, робота юриста органічно адаптується до суспільних потреб і цей процес є об'єктивно обумовленим.

Згідно з діяльнісним підходом О. М. Леонтьєва, психологічні вимоги до будь-якої діяльності, у тому числі й професійної, визначаються її змістом та виконуваними задачами. Такий підхід

сьогодні є найбільш оптимальним під час визначення контенту та інструментарію професійної підготовки. Водночас *«кожна професія має специфічні особливості об'єктів, змісту знарядь та умов праці, що впливають на вимоги до психіки та організму професіонала, і визначають змістовні особливості готовності працівника до цієї діяльності.»* [4, с. 20]. Професор І. Д. Пасічник вказує на те, що «цілісність діяльності проявляється у взаємозв'язку потреб, цілепокладення та процесу формування в суб'єкта образів, які в ідеальній формі уявляють результати наступних реальних дій» [5, с. 284].

Упродовж останніх десятиріч у юриспруденції з'явилася значна кількість нових галузей: право інтелектуальної власності, інформаційне, корпоративне, екологічне, космічне право та ін. У зв'язку із глобалізаційними процесами, асиміляцією багатьох правових систем (наприклад, серед країн Європейського Союзу та інших міжнародних організацій), істотних трансформаційних змін зазнали навіть традиційні галузі – цивільне, сімейне, деліктне право². Чимало юридичних спеціальностей формуються на стику різних суспільних наук: екологія, економіка, інформаційні системи, різноманітні технічні науки, журналістика, психологія тощо.

Натомість розвиток науки юридичної деонтології, психолого-педагогічні дослідження в галузі професійної підготовки майбутніх юристів, значно відстають від реальних вимог, які постають перед сучасним професіоналами у сфері юриспруденції.

Підтвердженням цьому є чинний на території України Державний Класифікатор професій ДК003-2010 (далі – Класифікатор) [6] – документ, який визначає *кваліфікаційний рівень робіт*, залежно від вимог до освіти, професійного навчання та практичного досвіду працівників, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки. Відповідно до Класифікатора, юридичні професії належать до класу *«Професіонали в галузі правознавства, прокурорського нагляду, правосуддя та правоохоронної діяльності»* (код

² Йдеться, зокрема, про доктрину так званих «гнучких» колізій, принцип «найбільш тісного зв'язку», теорію транснаціонального та транс-континентального права, до якого тяжіє практика застосування правових норм в сфері Міжнародного приватного права. Більш детально з цими доктринами можна ознайомитися в працях вітчизняних науковців А. Довгерта, В. Кисіля, О. Мережко, А. Філіп'єва та ін.

242) підрозділу «Інші професіонали» (код 24) розділу «Професіонали» (код 2). При цьому, професійна назва «юрист» зустрічається лише двічі: «юрист» та «юрист-міжнародник» в групі 2421.2. Опис професійних обов'язків та компетенцій розроблений лише для професійних назв робіт «юрисконсульт», «адвокат» та «нотаріус». Аналіз кваліфікаційних характеристик цих професій дає змогу зробити беззаперечний висновок про застарілість Класифікатора в частині опису юридичних професій.

Оскільки Класифікатор є основою для розробки конкретних посадових інструкцій практикуючих юристів – цілком зрозумілі причини, через які більшість молодих професіоналів, які приступають до роботи, мають дуже приблизне уявлення про коло своїх обов'язків. Власне, їхні роботодавці часто самі не мають чіткого розуміння того, що повинен робити той чи інший юрист.

Внаслідок агресивної окупаційної політики Російської Федерації відносно України та розв'язанням збройного конфлікту на Сході нашої держави, сотні тисяч а, можливо, й мільйони людей зазнали грубих порушень своїх прав. Однак ще до початку названих подій, в Україні відбувалися численні порушення прав людини в найрізноманітніших суспільно-правових сферах. Реагуючи на таку різку суспільну необхідність, у нашій державі поступово почала формуватися специфічна категорія юристів та громадських активістів, які здійснюють правовий захист осіб, чиї права були порушені. Правозахисна діяльність є відмінною від класичної юридичної практики. Насамперед правовий захист майже завжди пов'язаний із підвищенням (навіть порівняно з іншими видами юридичної зайнятості) нервовим та фізичним напруженням та ризиком для самих правозахисників. Ще донедавна поняття «правозахисник» було невідоме українському юридичному полю, однак сьогодні правозахист став основою діяльності не лише окремих юристів, але й цілих об'єднань.

У 2011 році було прийнято Закон України «Про безоплатну правову допомогу», за яким поступово впроваджувалася мережа державних центрів безоплатної первинної та вторинної правової допомоги. Нещодавно зазнала значних реформ система територіальних відділів юстиції, які фактично перетворені в бюро правової допомоги. Однак основу правозахисту та безоплатної правової до-

помогти населенню становлять громадські ініціативи неурядових правозахисних організацій (НГО)³.

Уже досить звичними та зніаними для нашої держави є юридичні клініки, які працюють в Україні з 1996 року. Наразі більшiсть національних юридичних клінік об'єднані у Всеукраїнську асоціацію юридичних клінік України (<http://www.legalclinics.in.ua/>). З 2009 року діє мережа центрів правової інформації та консультації (ЦПіК). Діяльність таких центрів координується платформою Правовий простір (<http://legalspace.org/index.php/ua/>).⁴

Як зазначалося вище, переважна більшість юристів, які працюють у сфері правового захисту населення, піддаються значним ризикам – як психологічним (робота зі складними категоріями клієнтів – засудженими; особами, які побували в полоні, зазнали жорстокого поводження тощо); так і фізичним – нерідкими є випадки нападів, замахів на життя, вбивства або ж незаконного затримання правозахисників⁵.

Зважаючи на важливість існування інституту правозахисту та зростаючу необхідність захисту самих правозахисників, Державичлени ОБСЄ, до яких належить також Україна, спільно затвердили «Керівні принципи із захисту правозахисників»⁶ [7]. Ці Принципи,

³ Найвідомішими правозахисними НГО в Україні є Українська Гельсінська спілка з прав людини (УГСПЛ) (<http://helsinki.org.ua/>) та ВГО Асоціація правників України (<http://uba.ua/>). Ці формування об'єднують десятки правозахисних організацій та окремих правозахисників по всій Україні. При УГСПЛ діє мережа юридичних приймалень.

⁴ Більше інформації про безоплатну правову допомогу в Україні можна знайти за посиланням: <http://www.legalaid.gov.ua/ua/operativna-info/otrymaty-dopomohu-siohodni>.

⁵ Наприклад: вбивство правозахисника Дмитра Гройсмана у 2013 році; Бориса Немцова у 2015 році; Станіслава Маркелова та Анастасії Бабурової у 2009 році та ін.

⁶ Відповідно до Керівних Принципів, «правозахисники діють з метою «індивідуально або спільно з іншими заохочувати і прагнути захищати і здійснювати права людини і основні свободи» на місцевому, національному, регіональному і міжнародному рівнях. Вони визнають універсальність прав людини для всіх без будь-якої різниці і захищають права людини мирними засобами». З огляду на те, що права людини повинні бути основою функціонування правової системи будь-якої цивілізованої держави – важливість правозахисної діяльності не оспорується міжнародною спільнотою.

окрім загальних положень, визначають обов'язок держав забезпечити фізичну недоторканність, свободу, безпеку і гідність правозахисників, а також створити безпечні та сприятливі умови для їх діяльності.

Ми переконалися, що умови сучасності створюють абсолютно специфічні сфери юридичної діяльності, визначають її стратегічність та спрямованість на системні секторальні зміни, як можуть стосуватися законодавства, судової чи адміністративної практики тощо.

Щоб відповідати суспільним потребам, професійна підготовка майбутнього юриста повинна забезпечити формування в нього достатніх знань, психологічних умінь та навиків, практичної готовності до майбутньої зайнятості із врахуванням актуальних особливостей того чи іншого напрямку юридичної діяльності.

Відсутність ефективного моніторингу розвитку ринку юридичних послуг у нашій державі та у світі загалом взаємообумовлює ще одну проблему, яка постає вже на етапі професійної підготовки. Одним із ключових недоліків системи пострадянської вищої професійної освіти є модель простого накопичення знань. Програма традиційної практичної підготовки майбутніх юристів неодноразово себе дискредитувала. Сучасна світова система юридичної освіти вже тривалий час будується із переважним застосуванням методу «вивчення на основі розв'язання задач» (problem based learning) [8]. Його суть полягає в тому, що студенти постійно працюють над вирішенням конкретних, часто реальних професійних ситуацій. Таким чином, вони відразу закріплюють свої знання їх практичним застосуванням. На перший погляд може здатися, що вітчизняна система юридичної освіти забезпечує достатнє застосування цього методу, адже на практичних та семінарських заняттях студенти-правники також працюють зі змодельованими задачами в конкретних галузях права. Однак специфіка професійної підготовки майбутніх юристів в Україні характеризується тим, що студенти вивчають юриспруденцію в найбільш широкому її розумінні. Як правило, спеціалізація обирається лише в останній чи пе-

Для довідки: Керівні Принципи стали результатом Будапештського документу 1994 року «На пути к подлинному партнерству в новую эпоху» Гельсінського заключного акту 1975 року, Документу Копенгагенської наради Конференції з людського виміру СБСЕ (1990 р.) та інших зобов'язань ОБСЄ в області людського виміру.

редостанній роки навчання, проте часто вона зводиться до цивільного або кримінального напрямів. Відповідно – між завданнями, які вирішують студенти під час практичних занять та реальними справами, які їм доведеться вести в реальній практиці – виявляється надто велика відмінність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на викладене вище, ми вбачаємо таку системну прогалину у сфері підготовки майбутніх юристів-професіоналів: відсутність актуалізації юридичної професії з урахуванням постійно змінюваного діапазону її сфер, призводить до того, що на рівні державного нормативного закріплення немає визначення достатньої кількості юридичних спеціальностей та переліку робіт для фахівців у галузі права. Це своєю чергою негативно впливає на загальну професійну самовизначеність (обираючи професію, людина не має змоги адекватно оцінити її зміст та професійні вимоги, вибрати найбільш цікаву спеціалізацію), систему стандартів юридичної освіти, зміст та інструментарій навчальних програм. Зрештою, дефекти професійного навчання безсумнівно призводять до гіршої професійної готовності, загальмовують процеси професійної адаптації і забезпечення реалізації функції юриста в суспільстві – сприяння дотриманню принципів верховенства права та законності.

Для вирішення окресленої проблеми ми пропонуємо такий алгоритм дій:

- насамперед необхідно провести комплексний моніторинг потреб національного та світового юридичного ринку; визначити найбільш пріоритетні напрямки юридичної спеціалізації;
- вдосконалити перелік юридичних спеціальностей; розробити професіограми до кожної з них із урахуванням психологічної структури юридичної діяльності;
- внести зміни до Державного Класифікатора професій у частині визначення переліку робіт юридичних професій та опису кваліфікаційних характеристик таких робіт;
- розробити та затвердити на державному рівні єдині стандарти вищої юридичної освіти;
- актуалізувати психологічний зміст та навчально-методологічний інструментарій підготовки майбутніх юристів відповідно до потреб юридичного ринку.

Література:

1. Скакун О. Ф. Юридична деонтологія: [Підручник] / О. Ф. Скакун, Н. І. Овчаренко. – Х. : Основа, 1999. – 280 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
3. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів: автореф. дис... психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Каламаж ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАН України. – К., 2010. – 45 с. – укр.
4. Василенко М. Є. Структурогенез професійних особливостей юридичного консультування. / М. Є. Василенко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. – 2013. – Вип. 6-2(1). – С. 20-25.
5. Пасічник І. Д. Функціональні тенденції соціоособистісної системи в економічній психології. / І. Д. Пасічник // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – 2007. – Вип. 8. – С. 279-285.
6. Класифікатор професій: ДК003-2010. / [розроб.: М. Гаврицька та ін.]. – К. : Соцінформ : Держспоживстандарт України, 2010. – 746 с.
7. Керівні Принципи із Захисту Правозахисників. Опубліковано Бюро ОБСЄ з демократичних інститутів і прав людини (БДІПЛ) Ul. Miodowa 10 00-251 Warsaw Poland. – [режим доступу : <http://www.osce.org/uk/odihr/150476?download=true>].
8. White Hal. Problem Based Learning / Hal White // Stanford University Newsletter on Teaching. – Winter 2001. – Vol.11, No. 1. – [available at: http://web.stanford.edu/dept/CTL/cgi-bin/docs/newsletter/problem_based_learning.pdf].
9. Цвік М. В. Загальна теорія держави і права: [Підручник для студентів юридичних вищих навчальних закладів] / [М. В. Цвік, О. В. Петришин, Л. В. Авраменко та ін.] – Харків : Право, 2011. – 584 с.
10. Довгерт А. С. Міжнародне приватне право: підручник / А. С. Довгерта і В. І. Кисіля. – 2-ге видання. – К. : Алерта, 2014. – 656 с.

УДК 159.9:618.2+618.4]:61

Ю. Ю. Чистовська

ЗВ'ЯЗОК ПОШУКОВОЇ АКТИВНОСТІ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

У статті з позицій системного підходу вивчено та проаналізовано різні типи поведінки й мозкових механізмів, які забезпечують ці поведінкові акти, а також виявлені їхні вегетативні компоненти і прояснення ролі цих типів поведінки в появі психосоматичних розладів. Розглянуто роботи науковців, у яких загалом показано, що існують залежності перебігу певних патологічних процесів від типу поведінки. При всіх активних захисних реакціях, які проявляються під час агресії, втечі й самостимуляції, виразність вказаних розладів зменшується. У випадку пасивних захисних реакцій (тобто негативному ставленні до ситуації без активних спроб побороти або уникнути її) розлади стрімко зростають.

Ключові слова: психосоматичні розлади, соматичні скарги, індивідуально-типологічні властивості, врівноваженість нервових процесів, тип поведінкової активності, стресогенні життєві події, нейротизм.

В статье с позиций системного подхода изучены и проанализированы различные типы поведения и мозговые механизмы, обеспечивающие эти поведенческие акты, а также обнаружены их вегетативные компоненты и прояснено роль этих типов поведения в появлении психосоматических расстройств. Рассмотрены работы ученых, в которых в целом показано, что существует зависимость протекания определенных патологических процессов от типа поведения. При всех активных защитных реакциях, которые проявляются при агрессии и самостимуляции, выраженность указанных расстройств уменьшается. В случае пассивных защитных реакций (т.е. негативном отношении к ситуации без активных попыток побороть или избежать ее) расстройства стремительно растут.

Ключевые слова: психосоматические расстройства, соматические жалобы, индивидуально-типологические свойства, уравновешенность нервных процессов, тип поведенческой активности, стрессогенные жизненные события, нейротизм.

Taking into account the system approach the article studies and analyzes different types of behavior and brain mechanisms that provide these behavioral acts, and finds their vegetative components, and clarifies the role of these behaviors in the appearance of psychosomatic disorders. We consider the work of scientists, which in general shows the dependance on the course of certain pathological processes on the behavior. All active protective reactions, manifested in aggression and severity of these disorders are reduced. In the case of passive defense reactions (negative attitude to the situation without active attempts to overcome or avoid it) disorders are rapidly increasing.

Keywords: *psychosomatic disorders, somatic complaints, individually-typological features, steadiness of nerve processes, type of behavioral activity, stressful life events.*

Постановка проблеми. Під час активної захисної поведінки активізуються механізми адаптації й відбувається блокада патологічних проявів, у разі пасивної захисної поведінки механізми адаптації пригнічуються, патологія посилюється і навіть часто призводить до смерті.

Роблять припущення, що негативні емоції під час активної захисної реакції за своїм ефектом схожі з позитивними емоціями під час самостимуляції.

Учені на експериментальному матеріалі доводять, що основним фактором, який впливає на розвиток патології і визначає характер психофізіологічних, психосоматичних відносин, є не знак емоцій, а тип поведінки. Науковці наголошують, що такий вплив типу поведінки на соматичне здоров'я реалізується незалежно від характеру вегетативних зрушень, що супроводжують поведінку [1]. На основі цього учені пропонують покласти в основу класифікації типів поведінки наявність або відсутність пошукової активності.

Під пошуковою активністю вони мають на увазі активність, спрямовану на зміну ситуації або самого суб'єкта, його ставлення до ситуації, яка виникла в разі відсутності прогнозу позитивних бажаних результатів такої активності.

Пошук активного виходу із ситуації може проявлятися на поведінковому (уникання, агресія) і на психологічному рівнях (планування, передчуття тощо). Пасивними захисними реакціями вчені пропонують вважати всі реакції відмови від пошуку в ситуації, коли пошук необхідний і є формою адаптивної поведінки, тобто коли ситуація не може задовольнити суб'єкта [1].

При обох виділених психологами формах поведінки можливі емоції з будь-яким знаком. Вони вказують, що було б помилкою вважати, що гнів – це завжди емоція, яка характеризується активною захисною, пошуковою поведінкою, а страх і тривога визначають пасивну захисну поведінку, відмову від пошуку. Пригнічений гнів можна розглядати як відмову від пошуку реалізації гнівливого збудження, а значить як пасивну захисну реакцію, тому він може відігравати роль у генезі гіпертонії або інфаркту міокарда. Водночас страх, який мобілізує на пошук виходу із скрутної ситуації, є формою активної захисної реакції на відміну від страху, який паралізує діяльність.

Отже, наявність або відсутність пошукової активності – це більш суттєва характеристика поведінки і стану, ніж особливість емоційного статусу, вважають автори концепції пошукової активності, і ця характеристика має важливіше біологічне значення, оскільки виразність пошукової активності визначає стійкість організму до згубних чинників.

Згідно з цією гіпотезою, на відміну від теорії «специфічного емоційного конфлікту», негативна емоція, яка супроводжується пошуковою активністю, корисніша для організму, ніж відносно спокійний емоційний стан з низьким рівнем пошукової активності. Пригнічені негативні емоції є лише окремим випадком відмови від пошуку.

Щодо позитивних емоцій, автори концепцій вважають, що слід вирішити, чи можлива істинна позитивна емоція без компоненту пошукової активності. Автори концепції спробують довести, що відсутність пошукової активності вже само по собі може бути фактором, що згубно впливає на емоційний статус суб'єкта. Давню суперечку, чи є самостійною позитивна емоція і чи не є вона наслідком відсутності негативної емоції в контексті теорії пошукової активності розглядають так: позитивна емоція – це пошукова активність при відсутності негативної емоції, адже в цих умовах пошук може бути спрямований на збереження й розвиток сприятливої ситуації.

Мета дослідження: провести теоретичний аналіз та систематизацію сучасних наукових досліджень щодо особливостей пошукової активності в осіб із психосоматичними розладами; дослідити психологічні, психосоціальні та психофізіологічні особливості осіб із психосоматичними розладами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з даними експертів ВООЗ, близько 50% стаціонарних лікарняних ліжок у світі займають пацієнти із психосоматичними патологіями. Як свідчать результати досліджень лікарів нашої країни (В. В. Кришталь, 2007; О. О. Хаустова, 2009; Н. Ф. Шевченко, 2010; В. І. Коростій, 2011; Б. В. Михайлов, 2011; Т. Б. Хомуленко, 2011; Л. Ф. Шестопалова, 2012; О. С. Чабан, 2012; Н. О. Марута, 2013; М. В. Маркова, 2013), серед контингенту пацієнтів багатoproфільних лікарень психосоматичні розлади (ПР) виявляються у 25–54% випадків госпіталізованих хворих. Серед дітей, які звертаються за допомогою до поліклінік, 16–68 % страждають саме на ПР (Д. М. Ісаєв, 2005; А. Б. Смулевич, 2013; Ю. Ф. Антропов, 2014). Згідно з даними емпіричних досліджень зарубіжних фахівців, від 25 до 60% соматичних скарг, із якими пацієнти звертаються до лікарів, не мають достатніх біологічних і фізіологічних пояснень (W. Rief, W. Hiller, 2003; R. J. Brown, 2004); залишаються маловивченими механізми переходу психоемоційного стресу в соматичну сферу (Б. Д. Карвасарський, 2002; S. Heger, 2003).

На основі теорії «фізіологічної активності», яка була запропонована М. Берштейном [2], В. Аршавський та В. Ротенберг розробили концепцію «пошукової активності» [1], відповідно до якої основним фактором, що впливає на розвиток патології і визначає характер психофізіологічних та психосоматичних відносин, є не знак емоцій, а тип поведінки.

Основоположник теорії «фізіологічної активності» М. Бернштейн писав: «Активність – найважливіша риса всіх живих систем... стала виявлятися пізніше за інші, не дивлячись на те, що, мабуть, саме вона є найважливішою і визначальною. Це підкріплюється тим, що активність є загальною всеосяжною характеристикою живих організмів і систем, ще більше тим, що постановка поняття активності як відправної точки, що веде до великого і далекоглядного переосмислення тих фізіологічних понять, які відживають і відходять у минуле разом зі своєю платформою старого механістичного матеріалу» [2].

Треба сказати, що цей напрям бере свій початок ще від І. Сеченова, який указував, що однозначного зв'язку між стимулом і реакцією бути не може, що реакція залежить не лише від стимулу, але й від систем, що реалізують цю реакцію.

Уявлення про саморегуляцію, яка дозволяє активно досягати мети в мінливому середовищі, отримуючи інформацію про зміни в цьому середовищі і власному організмі, набуло подальшого розвитку М. Берштейном у теорії «фізіологічної активності».

У своїй роботі вчений указує, що найбільш прості і найбільш значимі для організму дії цілком визначаються пусковим стимулом – сигналом. Зі зростанням складності дії вона все менше за своїм сенсом залежить від сигналу, за яким зберігається лише роль пускового механізму – тригера. У найскладніших довільних діях їхня програма й ініціатива початку визначається організмом із середини.

Принцип активності наголошує на детермінації поведінки потребою, ціллю, «моделлю необхідного майбутнього». Ця модель може усвідомлюватися суб'єктом, але може відбуватись і на несвідомому рівні.

Розглядаючи проблему природи пошукової активності, автори цієї концепції наводять приклади експериментальних досліджень як на людях, так і на тваринах, указуючи, що в людини пошукова активність проявляється у вигляді так званої надситуативної активності, коли суб'єкт із власної ініціативи виходить за рамки запропонованого йому завдання і сам ставить собі більш складніші, ніж було обумовлено, завдання, не будучи впевненим у їхньому виконанні. Іноді ця активність набуває характеру прагматично невиправданого ризику, коли можливість виграшу у випадку вдалого завершення є незрівнянно мізерною в порівнянні з наслідками невдачі. Учені вважають, що потреба в пошуковій активності проявляється найбільш яскраво в природних умовах у творчості, але при цьому не слід забувати про інші мотиви творчості – потреба в самоствердженні, визнанні тощо.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети дослідження використовувались теоретичні (аналіз психологічної літератури), емпіричні (психодіагностичний, клініко-психологічний) та математико-статистичні методи дослідження.

Виклад основного матеріалу. Експериментальні дані на тваринах указують, що потреба в пошуку виявляється особливо чітко, коли первинні потреби заздалегідь отримали задоволення. Виходячи з цього, можна припускати, що потреба в пошуковій активності дійсно існує як самостійна, і, коли пошук не спрямований на задоволення інших біологічних потреб, він виступає в «чистому» вигляді.

В. Аршавський і В. Ротенберг указують, що потреба в пошуковій активності відноситься до вітальних, і по суті відрізняється від інших вітальних потреб, адже в природних умовах лише в людини вона є джерелом творчості, яке визначає прогрес людства загалом.

Якісно відмінні значення пошукової активності у людини і тварин є ще одним вираженням відмінностей, обумовленого появою колективної праці, свідомості й мови, тобто високого рівня соціальної структури.

Унікальність потреби в пошуковій активності автори концепції вбачають у принциповому невдоволенні, адже це потреба в самому процесі постійної зміни. Звідси витікає і її біологічна роль для людини і тварин: пошукова активність – біологічно обумовлена рушійна сила саморозвитку кожного індивіда, і прогрес популяції загалом великою мірою залежить від її виразності. А тому відмова від пошуку, пасивна захисна поведінка є біологічно шкідливою для популяції [3].

Аналізуючи причини відмови від активного пошуку, вчені вказують передусім на дефекти виховання. Указуючи, що передумови появи пошукової активності закладені, мабуть, генетично і мають біологічну природу, реалізація яких більшою мірою залежить від відповідних соціальних умов. Потреба в пошуковій активності пропорційно залежить від залучення дитини в діяльність і спілкування з дорослими та ровесниками. У зв'язку з цим дві полярні ситуації є однаково несприятливими для розвитку потреби в пошуку:

а) ситуація, коли всі дії суб'єкта, спрямовані на задоволення різних потреб, є безуспішні і будь-яка пошукова активність є невдалою, а тому всяка пошукова активність суб'єктивно знецінюється, набуваючи емоційно негативного сигналу;

б) ситуація, коли всі дії суб'єкта, спрямовані на задоволення потреб, зразу ж і кожен раз завершуються успіхом, а тому ніякої необхідності в пошуковій активності не виникає вже на ранніх етапах онтогенезу.

Зрозуміло, що якщо з цих двох причин не розвинулась потреба в пошуковій активності, то пошук у подальшому може бути обумовлений лише ситуативно. У таких осіб формування нових цілей і нових і розвиток нових потреб будуть різко ускладнені. Хронічний дефіцит пошукової активності за відсутності екстремальних ситуацій не буде тренувати здатність до пошуку і в результаті значно знизить цю активність навіть у стресовій ситуації. Будь-яке зусилля,

спрямоване на задоволення якихось мотивів, буде супроводжуватись негативними емоціями, що призведе до зниження й мотивацій.

У зв'язку з низькою потребою в пошуковій активності її дефіцит може легко переноситись і не призводити до дискомфорту. Щоправда, при цьому неминуче знижується протидія організму до шкідливих чинників, оскільки, на думку авторів концепції, пошукова активність має стимулюючу дію на організм і підвищує резистентність [4]. На їхню думку, у такому випадку проявляється дія позитивного зворотного зв'язку: для здійснення пошуку необхідні достатні енергетичні спроможності і достатнє соматичне здоров'я, а пошукова активність своєю чергою сприяє цьому.

Але наявність потреби в пошуковій активності ще не гарантує реалізації цієї активності в поведінці. При наявності вираженої потреби зниження пошукової активності можливе у двох випадках, які відрізняються як через об'єктивні умови, так і за відношенням до них суб'єкта:

а) ситуація повністю влаштовує суб'єкта і дає йому можливість без пошукової активності задовольняти всі потреби, тобто пошукова активність є не такою вже й необхідною для обслуговування інших потреб. Іншими словами, тут має місце добровільна відмова від пошуку;

б) ситуація зовсім не влаштовує суб'єкта, але все одно суб'єкт відмовляється від пошуку. У тварин цей стан проявляється у вигляді пасивної захисної реакції, а в людини – емоційною напругою, тривогою тривожною депресією, зокрема при неврозах.

Якщо ситуація розцінюється суб'єктом як оптимальна й актуальні потреби задовольняються на основі звичних форм поведінки, пошукова активність може бути відсутньою, не дивлячись на сформовану в минулому потребу на неї. Така ситуація сама по собі не мотивує суб'єкта на пошук і навіть мотивує на відсутність пошуку, тому що будь-яка зміна сприймається як потенційна загроза погіршення, і крім того, як побоювання втратити вже досягнуте. Звісно, це можливо лише в разі відсутності творчої діяльності, але рано чи пізно все ж виникає фрустрація потреби в пошуковій активності. Суб'єктивне переживання такої фрустрації характеризується майже закономірною динамікою переходу «нехай все буде не гірше, ніж тепер» до побоювання «все занадто добре, щоб могло тривати так довго».

Ця остання формула психологічно точно характеризує такий стан, коли, не дивлячись на повне благополуччя, у суб'єкта наростає

тає відчуття тривоги й загрози; він переводить подих із полегшенням, коли ситуація справді змінюється на гірше й з'являється реальний стимул для пошукової активності. Якщо об'єктивно зміни ситуації не відбувається, зростаюча емоційна напруга допомагає суб'єкту змінити структуру дійсності у своїй свідомості, у результаті виникають псевдопроблеми, на вирішення яких він спрямовує свою пошукову активність. Якщо і це не вдається то виникають так звані «хвороби досягнень». Тепер вони знаходять своє пояснення: в разі досягнення цього завдання знижується пошукова активність, адже суб'єкт активно налаштовує себе на її зниження і змінює систему цінностей, щоб оправдати це зниження. Так помилкові установки призводять до фрустрації потреби в пошуку.

Відмова від пошуку у випадку суб'єктивної невдоволеності ситуацією, під час сприйняття її як неприйнятної і такої, що потребує змін, заслуговує детальнішого аналізу. Цей стан сприймається як емоційно негативний і лежить в основі багатьох соматичних розладів. При цьому чим вища потреба в пошуковій активності, тим небезпечнішою для здоров'я стає наступаюча в деяких випадках відмова від пошуку. Яскравим прикладом можуть слугувати умови розвитку коронарної хвороби та інфаркту міокарда. За відносно нетривалий період часу до появи інфаркту в цих осіб закономірно з'являються ознаки апатичної та тривожної депресії, тобто стану відмови від пошуку.

Питання про причини появи такого стану залишається відкритим. Згідно з енергетичною концепцією, пасивне уникання, стан відмови запобігає виснаженню ресурсів організму, яке могло б настати в процесі безнадійної боротьби, а тому цей стан виконує адаптивну функцію. Можливо, це певною мірою справедливо для онтогенетично ранніх етапів розвитку організмів, коли ще немає функціональних енергетичних передумов у вираженні активної захисної поведінки. Проте щодо дорослих суб'єктів ця концепція є досить сумнівною.

Проти уявлення про наявність або відсутність пошукової активності повністю визначається прогнозом, свідчать дані про динаміку так званої «набутої немічності». Доведено, що якщо суб'єкт у процесі виконання якогось завдання наражається на нездоланні перешкоди і в зв'язку з цим зникає до того, що його поведінка не в стані змінити ситуацію, то в подальшому він гірше справляється й з іншими завданнями. Вочевидь, що така набута немічність пред-

ставляє собою зниження пошукової активності після серії невдалих спроб, і може виникнути припущення, що відмова від пошуку є наслідком виробленого негативного прогнозу. Але результати так званої «імунізації» проти набутої немічності не підтверджують цієї точки зору. Автори пояснюють результати свого експерименту тим, що в разі часткового підкріплення виробляється більша завзятість, ніж під час постійного підкріплення, тобто активізується пошукова активність, яка дозволяє протидіяти в подальшому безнадійній ситуації. Водночас стовідсотковий успіх сприяє неадекватному поширенню позитивного прогнозу з легкої ситуації на будь-яку іншу, чим спричинює деморалізуючу дію.

Висновки. Однією з передумов розвитку відмови від пошуку є попередня негативна тренованість пошукової активності, високому успіху або високому неуспіху діяльності. Іншою передумовою є те, що деякі елементи актуальної значимої ситуації можуть мати схожість із елементами ситуації, що виникають на ранніх етапах онтогенезу, які визвали тоді сповна адекватну пасивну захисну реакцію.

Конкретні елементи такої ситуації з раннього дитинства, пов'язані з реакцією відмови від пошуку, можуть запам'ятовуватись за механізмом імпринтингу, і повтор такої ситуації в дорослому віці може певною мірою визначати й готувати реагування за типом відмови від пошуку. Саме в такому комплексі ранніх вражень із типом реакції може міститись основне значення для психосоматичних розладів.

Такі передумови можуть реалізуватись у поведінку за типом пасивної захисної реакції в тому випадку, якщо негативні результати пошуку починають набувати великої емоційної значимості, більший особистісний сенс для суб'єкта, ніж досягнення мети.

Невдалий пошук для суб'єкта в такому випадку травмує психіку, якщо зачіпаються глибокі комплекси або призводить до мотиваційного конфлікту. Звідси стає зрозумілим, що не завжди невдалий пошук веде до відмови від пошуку. Якщо пошук повністю орієнтований на об'єкт, коли єдиною мотивацією є пізнання або творчість, то ніякі невдачі не будуть настільки вразливі, щоб припинити пошук, адже для чистої творчості негативний результат також є результатом, який поглиблює знання про предмет і свідчить, що один напрям пошуку слід замінити іншим.

Але автори концепції вказують, якщо у процесі творчого пошуку увага з об'єкту пошуку перенесеться на «себе в пошуку»,

тоді негативний результат пошуку може травмувати психіку. І такі негативні сигнали можуть призвести до відмови від пошуку як регресивної форми реагування на важку ситуацію. Психологи неодноразово звертали увагу на те, що у складних ситуаціях особливо під час мотиваційного конфлікту, суб'єкт повертається на онтогенетично більш ранні стереотипи поведінки. А це і є регресивні форми поведінки, і відмова від пошуку, вірогідно найчастіша і найзагальніша із цих форм.

Потреба в пошуковій активності може іноді задовольнятися у соціально несприйнятливій формі. Ця потреба, на думку вчених, мабуть, коливається за інтенсивністю впродовж життя індивіда, і в юнацькому віці в період бурхливого розвитку фізичних і духовних можливостей, особливо велика. Якщо вона не знаходить виходу в активності, спрямованих на задоволення життєво важливих потреб і якщо правильне виховання не орієнтує пошук у творчому напрямі, то це може призвести до грубих порушень у поведінці суб'єкта.

У зв'язку з цим у процесі виховання необхідно враховувати наявність потреби в пошуковій активності, сприяти її розвитку і спрямовувати цей пошук у правильне русло. Слід пам'ятати, що безперешкодне задоволення потреб, відсутність проблем, як і постійні розчарування, однаково шкідливі для розвитку пошукової активності, тоді як творча направленість зменшує ризик розвитку пасивної захисної реакції і неврозів.

Підбиваючи підсумки своїх досліджень, автори «Концепції пошукової активності» наголошують, що наявність або відсутність пошукової активності – це більш суттєва характеристика поведінки і стану, ніж особливості емоційного статусу і ця характеристика має біологічне значення, адже величина прояву пошукової активності визначає стійкість організму до згубних чинників [32].

Література:

1. Аршавский В. В. Поисковая активность и ее влияние на экспериментальную и клиническую патологию / В. В. Аршавский, В. С. Ротенберг // «Журнал высшей нервной деятельности», 1976, Т. XXVI, вып. 2, С. 424-428.
2. Берштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности / Н. А. Берштейн – М. : – 1966.
3. Ротенберг В. С. Стресс и поисковая активность / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский // Вопросы философии. 1979. № 4. С. 117-127.

4. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – М. : Наука, 1979.

5. Сандомирский М. Е. Анализ взаимосвязи нарушений вегетативного тонуса и изменений как показателя дезадаптации у психически больных / М. Е. Сандомирский, А. А. Бесчасный, С. Г. Никифоров. – Психосоматические расстройства и вопросы психотерапии. Тез. республ. науч.-практ конф. – Уфа : Изд. БГМИ. 1991. – С. 67-69.

6. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987.

УДК 159.98 : 378. 12

Г. О. Шулдик, Л. В. Ткачук

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу про адаптацію та описані її види. Також виявлено труднощі в адаптації викладачів-початківців. Джерелами недоліків і труднощів у адаптації є відсутність практики застосування психолого-педагогічних знань, пов'язаних зі специфікою роботи у вищій школі, відсутність достатнього педагогічного досвіду. Виходячи із труднощів адаптації викладачів-початківців, авторами статті виокремлено шляхи їх подолання.

Ключові слова: адаптація, види адаптації, труднощі адаптації викладачів-початківців.

В статье проанализирована психолого-педагогическая литература об адаптации и описаны ее виды. Также выявлено трудности в адаптации начинающих преподавателей. Источниками недостатков и трудностей в адаптации является отсутствие практики применения психолого-педагогических знаний, связанных со спецификой работы в высшей школе, отсутствие достаточного педагогического опыта. Исходя из трудностей адаптации начинающих преподавателей, авторами статьи выделены пути их преодоления.

Ключевые слова: адаптация, виды адаптации, сложности адаптации начинающих преподавателей.

The article analyzes the psychological and pedagogical literature on adaptation and describes its views. It also reveals difficulties in adapting the teachers-beginners. The sources of the shortcomings and difficulties in adaptation are the lack of practice of psycho-pedagogical knowledge of the specifics of work in higher education, and also the lack of sufficient teaching experience. Based on the adaptation difficulties of teachers-beginners, the authors of the article provide the ways to overcome them.

Keywords: adaptation, adaptation types, the complexity of adaptation of the teachers-beginners.

Постановка проблеми. Професійна адаптація є одним із найбільш важливих етапів професійного становлення викладачів-початківців, від характеру, результатів та тривалості якої багато в чому залежать ефективність усієї подальшої їх діяльності, зростання їх професійної майстерності і, відповідно, якості навчально-виховного процесу ВНЗ загалом.

Молодим викладачем вищої школи вважається викладач зі стажем роботи у ВНЗ менше 5 років. Такий фахівець має безпосередній контакт зі студентською молоддю в різних іпостасях: і як викладач на семінарсько-практичних заняттях, і як куратор академічної групи, і як науковець під час дослідження суміжних наукових проблем, і як друг, який є старшим товаришем із мінімальною різницею у віці. Тому можна стверджувати, що молодий викладач більше безпосередньо спілкується зі студентами, а значить і впливає на їх формування. Тому від того, як відбуватиметься становлення такого викладача, залежить розвиток його вихованців, тобто формування еліти суспільства.

Як показує практика, поповнення педагогічного персоналу університету здійснюється в основному за рахунок залучення до викладацької роботи власних випускників. Такий спосіб оновлення педагогічних кадрів, із одного боку, має свої переваги, забезпечуючи поповнення педагогічного персоналу за рахунок найбільш здібних і активних у наукових дослідженнях випускників. Але, з іншого боку, є і негатив, що виражається в недостатньому досвіді роботи, відсутності належної психолого-педагогічної та методичної підготовки для роботи у ВНЗ. На сьогодні, стабільним джерелом підготовки вузівських викладачів залишається аспірантура. Проте, вона готує майбутніх викладачів більше до науково-дослідної, ніж до педагогічної діяльності.

Викладачі-початківці інколи відчують дискомфортні переживання, які пов'язані з їх науково-педагогічною діяльністю (підготовка до лекцій, відсутність навчального матеріалу з окремих дисциплін, значне перевантаження) та особливостями спілкування зі студентами і колегами (острах у спілкуванні зі студентами, не вміння використовувати всі функції спілкування).

Очевидно, успішна адаптація до умов науково-педагогічної діяльності викладача залежить від вибору певної стратегії поведінки і напрацювання механізмів для її здійснення. Насамперед початок успішної адаптації пов'язаний із активним освоєнням соціально-

психологічного простору університету, з виробленням умінь і навичок викладання навчальних дисциплін та спілкування.

Відсутність адаптованості молодого викладача проявляється в неадекватному розумінні ситуації; у внутрішній напруженості. Все це може негативно вплинути як на інтелектуальний, так і на особистісний розвиток викладача. Зараз зростає інтерес учених до проблем особистісно-професійного становлення молодого викладача вищої школи, який безпосередньо впливає на формування особистості майбутнього фахівця.

Не зважаючи на посилення інтересу науковців до проблеми формування педагогічних кадрів для системи вищої освіти, залишається актуальною проблема адаптації викладача-початківця до умов науково-педагогічної діяльності та спілкування у ВНЗ.

Мета дослідження – виявити труднощі в адаптації викладачів-початківців до науково-педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах і виокремити шляхи їх подолання.

Аналіз останніх досліджень. Адаптація особистості до нових умов життєдіяльності стала предметом дослідження вчених у галузі педагогіки та психології. Формування молодого викладача вищої школи, зокрема, процес адаптації до професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ, розпочинається в процесі професійної підготовки студентів під час навчання в магістратурі, і продовжується під час науково-педагогічної діяльності у ВНЗ.

Науково-методологічні основи процесу адаптації досліджені у фундаментальних працях психологів О. Абдулліної, К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Є. Клімова, Н. Левітова, О. Леонтьєва, К. Платонова, які розглядають із різних позицій психологічні механізми адаптації людини до зовнішніх умов, стверджуючи при цьому, що адаптація є вираженням єдності взаємодіючих сторін (людини і соціального середовища) із притаманними їй суперечливими моментами, які забезпечують не лише зміну, але і розвиток обох сторін [1; 2; 5; 7; 9].

Як зазначається в сучасному словнику з педагогіки Є. Рапацевича, «адаптація» походить від латинського слова *adapto* – пристосовую і означає пристосування органу, організму, особистості чи групи до зовнішніх умов, що змінилися. Розрізняють такі види адаптації: фізіологічну (пристосування аналізаторів як зміна їх чутливості), соціально-психологічну (включення суб'єкта в нову групу), професійну (включення в нові умови діяльності) [8, с. 8].

Л. Подоляк та В. Юрченко вважають, що адаптація – це «результат (і процес) взаємодії індивіда і навколишнього середовища, що забезпечує оптимальне його пристосування до життя і діяльності. Адаптація – це зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення» [6, с. 60].

Структуру та зміст професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи досліджували В. Антипов, Є. Бережнова, Н. Кузьміна та ін.; процес педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів вивчали В. Галузинський, В. Гончаров, С. Григор'єв, М. Євтух, С. Смірнов та інші вчені [5; 7; 9]. У дослідженні С. Хатунцевої йдеться про педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі [10]. На основі системного аналізу, який вона здійснила, виділено різні види адаптації. Так, Г. Медведєв виділяє два види – соціальну й професійну; Л. Егорова – три: соціальну, професійну, соціально-психологічну; Д. Ольшанський – чотири: соціальну, психологічну, біологічну і фізіологічну; П. Кузнєцов – сім: економічну, побутову, регулятивну, сексуальну, комунікативну, когнітивну, самореалізацій; О. Мороз – вісім: професійну, соціально-психологічну, соціальну, правову, суспільно-політичну, психофізіологічну, побутову, клімато-географічну; В. Ащепков – шістнадцять: психологічну, соціальну, дидактичну, методичну, наукову, специфічну, виховну, біологічну, фізіологічну, економічну, побутову, політичну, правову, етнічну, кліматогеографічну [5;10].

Адаптація до професійної діяльності відбувається через формування готовності молодого викладача до її виконання. Вона передбачає систему знань та умінь викладача зі свого фаху, його дослідницьку діяльність (діагностування, аналіз, самоаналіз результатів власної педагогічної діяльності, навчально-виховного процесу, рівня навчальних досягнень студентів); добір конкретного навчального матеріалу до теми, вибір методів, форм, прийомів, які є найефективнішими для конкретної ситуації, планування педагогічної та наукової роботи; наявність організаторських та комунікативних здібностей.

Адаптація до викладацького та студентського колективів досить часто впливає на самопочуття, інтерес до виконуваної діяльності, рівень її виконання, бажання самоудосконалюватися

шляхом самоосвіти, самовиховання та й загалом на ставлення до науково-педагогічної діяльності в умовах ВНЗ. Важливим чинником ефективної адаптації, зокрема, до колективу, є налагодження спілкування, яке виконує комунікативну, виховну стимулюючу, перцептивну, управлінську, контрольно-оцінювальну тощо.

Адаптація до змісту професійної діяльності включає декілька рівносильних складових: викладацька (навчальна), виховна, методична та наукова діяльності. У сучасних умовах викладання повинно здійснюватися у вигляді взаємодії, співпраці, співробітництва між викладачем та студентом, що своєю чергою висуває перед педагогом завдання використання нових форм, методів, прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Для реалізації змісту виховної роботи викладач зобов'язаний володіти умінями добирати форми, методи, прийоми виховної роботи, щоб вони імпонували студентам. Цей вид діяльності реалізується під час виконання обов'язків куратора студентської академічної групи, а також під час викладання навчальних дисциплін та під час проведення індивідуальної роботи зі студентами.

Методична діяльність передбачає дослідження нових технологій, методів, форм навчання у вищій школі, видання науково-методичної продукції.

Наукова діяльність викладача потребує визначення наукової проблеми та теми дисертаційного дослідження, розробки методики експериментальної роботи, аналізу отриманих у процесі дослідження результатів та їх інтерпретації, написання та захист дисертації.

Отже, найбільш доцільним є системно-діяльнісний підхід до тлумачення адаптації, згідно з яким вона проявляється через: адаптацію до професійної діяльності; адаптацію до викладацького та студентського колективів; адаптацію до змісту науково-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені звертали особливу увагу на виокремлення різних видів адаптації, але існує мало досліджень *труднощів* адаптації викладача-початківця до роботи у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу.

Для дослідження психолого-педагогічних особливостей адаптації викладів-початківців у ВНЗ та встановлення труднощів у їхній науково-педагогічній діяльності нами проведено діагностичні

процедури серед 52 респондентів (бесіди з молодими викладачами, із завідувачами кафедр та деканами, анкетування, спостереження, відвідування занять у викладачів, експертне оцінювання тощо). Діагностика спрямована на вивчення особистісних якостей викладачів-початківців, їх професійної придатності, адаптивності до науково-педагогічної діяльності; виявлення труднощів, що зустрічаються у процесі викладання та виховання студентів, здійснення наукової роботи в умовах вищого навчального закладу.

Так, аналіз результатів анкетування викладачів-початківців педагогічного університету показав таке: викладачі обрали свою професію з двох причин: подобається робота зі студентами (75%) та люблять свою спеціальність (32%). Для деяких респондентів підходять режим і характер роботи викладача (12%). Їм подобається проводити заняття (80%).

Стосунки з педагогічним колективом респонденти оцінюють як: доброзичливі (33%), відмінні, чудові (23%), позитивні (11%), задовільні (4%). Не виникають труднощі у здійсненні дискусій на заняттях у 70% викладачів. 71% респондентів можуть визначити, який вид завдань буде важким для студентів.

49% опитаних вважає, що їх частково влаштовує професійна підготовка і лише 30% респондентів задоволені своєю підготовкою. Молоді фахівці так оцінюють свою підготовку до науково-педагогічної діяльності:

а) *фахову*: задоволені – 49%, цілком задоволені – 42%, не задоволені – 4%;

б) *з методики викладання*: задоволені – 57%, цілком задоволені – 20%, не задоволені – 2%;

в) *з організації спілкування*: задоволені – 59%, цілком задоволені – 18%;

г) *з виховної роботи*: задоволені – 48%, цілком задоволені – 19%, не задоволені – 2%;

д) *з наукової роботи*: задоволені – 49%, цілком задоволені – 13%, не задоволені – 10%;

ж) *з умінь організувати свою працю*: задоволені – 57%, цілком задоволені – 39%.

Викладачі надають переваги таким формам підвищення кваліфікації своєї професійної компетентності: 1) самоосвіті (42%), 2) індивідуальній допомозі з боку наставника (29%), 3) майстер-класам (20%).

Для підвищення своєї професійної компетентності викладачі надали перевагу практико-орієнтованим семінарам, де йшлося б про:

1) методи навчання та їх ефективне використання в освітньому процесі (20%), типи занять у вищій школі, методiku їх підготовки та проведення (13%), прийоми активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (11%), врегулювання конфліктних ситуацій (10%), форми й методи педагогічного співробітництва зі студентами (10%), психолого-педагогічні особливості студентства (8%), облік і оцінка знань студентів (4%) тощо.

У викладачів-початківців виникають *труднощі* у веденні документації (45%), зокрема, відчують брак умінь щодо складання навчальних та робочих програм, не пов'язують їх із освітньо-кваліфікаційними характеристиками (програми складають за підручником); в організації своєї наукової діяльності (42%); у підготовці до проведення виховної роботи зі студентами (39%). Також виникають труднощі у формулюванні запитань проблемного характеру (35%). Для 57% опитаних важко вдається на лабораторних і практичних заняттях організувати роботу студентів так, щоб вона проходила у формі невеликого дослідження. Важко аналізувати навчальний матеріал із точки зору сучасних досягнень науки для 45% опитаних. Лише 30% опитаних вважає, що їм завжди вдається побачити недоліки тих занять, які вони відвідали у своїх колег. Потребують у більш ґрунтовному наставництві 25% опитаних. Займатися науковою роботою подобається лише 25% опитаних респондентів.

У процесі адаптації викладачі найбільше потребують допомоги щодо подолання: підвищої втомлюваності, зниження працездатності (52%), невпевненості в рівні своєї професійної підготовки (23%), тривожності, невпевненості у своїх силах (15%), песимізму, почуття власної неповноцінності (14%), страху у спілкуванні з адміністрацією закладу, батьками студентів (6%), дратівливості, запальності, нестриманості (4%).

Після початку професійної діяльності в молодих викладачів змінилося ставлення до обраної професії: у кращий бік – у 44% респондентів, залишилося колишнім – у 30%, у гірший бік у – 13% опитаних, важко відповісти – 13%.

Викладачі-початківці (35%) потребують у процесі адаптації методичної допомоги від колег, особливо в написанні індивідуальних планів, в обліку й оцінки знань студентів; кращої підготовки до педагогічної праці та до наукової роботи; прикріплення

до досвідних наставників; проведення практико-орієнтованих семінарів для підвищення своєї професійної компетентності, участь у майстер-класах, які проводять досвідчені викладачі; проведення занять із основ психології щодо врегулювання конфліктних ситуацій; збільшення часу для самоосвіти; отримання професійної допомоги на засіданнях школи молодого викладача тощо.

Джерелами недоліків і труднощів є: відсутність практики застосування психолого-педагогічних знань, пов'язаних зі специфікою роботи у вищій школі, відсутність достатнього педагогічного досвіду; не бачення недоліків у власній діяльності; недооцінка важливості деяких аспектів науково-педагогічної діяльності; невміння швидко адаптуватися до нової ситуації, соціалізуватися, налагоджувати стосунки в педагогічному колективі; приймати рішення в новій обстановці, працювати в ситуації стресу; позиціонувати себе як сформованої робочої одиниці; пошук власного образу-Я.

Не зважаючи на труднощі, які виникають у процесі адаптації 51% опитаних респондентів вважає себе адаптованим до освітнього процесу.

Висновки. Отже, більшість викладачів-початківців обрали свою професію, тому що подобається робота зі студентами, вони люблять свою спеціальність.

Проте, у викладачів-початківців виникають труднощі у веденні документації, в організації своєї наукової діяльності, у підготовці до проведення виховної роботи зі студентами. Також виникають труднощі у вигляді підвищеної втомлюваності, зниженні працездатності та невпевненості в рівні своєї професійної підготовки, тривожності, песимізму, страху у спілкуванні з адміністрацією закладу, батьками студентів тощо.

Для покращення протікання адаптаційного періоду слід:

1) організовувати роботу школи молодих викладачів так, щоб вони мали можливість ділитися досвідом, слухати про методiku проведення лекцій, практичних занять у вищій школі;

2) проводити загальнофакультетські відкриті заняття досвідчними викладачами із запрошенням викладачів-початківців для набуття досвіду;

3) спрямовати консультативну роботу з молодими викладачами в таких напрямках: надати емоційну підтримку, яка знімає відчуття ізольованості та зменшує типове для адаптаційної ситуації напруження; сприяти формуванню мотивації до науково-педагогічної

діяльності; покращити орієнтацію в соціально-психологічному просторі викладацького колективу кафедри, факультету, які для молодого викладача є новими.

Загалом діяльність щодо успішної адаптації викладача-початківця необхідно здійснювати у трьох напрямках: удосконалювати його науково-педагогічну діяльність, впливати на тип педагогічного спілкування, розвивати особистісні якості.

Перспективи подальших досліджень. Навчально-методичну діяльність у ВНЗ щодо поліпшення адаптації викладачів-початківців необхідно спрямувати на проведення науково-методичних семінарів, тренінгів, майстер-класів для молодих викладачів, на яких висвітлювати методологічні проблеми педагогіки, психології, методики викладання окремих навчальних дисциплін; методичні аспекти розробки та впровадження нових педагогічних технологій вищої школи.

Література:

1. Абульханова-Славская К. М. Стратегия жизни / К. М. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 230 с.
3. Дьяченко М. И., Психология высшей школы : учебное пособие / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович, С. Л. Кандилович – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионализма /Е. А.Климов. – М., 1996. – 400 с.
5. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 206 с.
6. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 4-те вид., випр. і доп. – К. : Каравела, 2014. – 360 с.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2005. – 400 с.
8. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.
9. Шулдик А. В. Становлення особистості студента : психологічний аспект : навчальний посібник / А. В. Шулдик, Г. О. Шулдик. – Умань, 2015. – 219 с.
10. Хатунцева С. М. Адаптація викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : моногр. / С. М. Хатунцева; Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 175 с.

НАШІ АВТОРИ:

Августюк Марія Миколаївна, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Балецька Людмила Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету, м. Мукачеве.

Гандзілевська Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Гільман Анна Юрійвна, викладач кафедри психології та педагогіки, аспірант Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Гупаловська Вікторія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, м. Львів.

Івашкевич Едуард Зенонович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Івашкевич Ірина Владиславівна, здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Католик Галина Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ВНЗ «Українського Католицького Університету», м. Львів.

Кулеша Наталія Петрівна, викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія»

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Мацигін Сергій Сергійович, аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Оксентюк Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, ст.викладач кафедри суспільних дисциплін, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне.

Пасько Ірина Володимирівна, кандидат історичних наук, доцент, професор кафедри медичного забезпечення Української військово-медичної академії, м. Київ.

Попчук Марія Анатоліївна, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Похиленко Ірина Сергіївна, студентка Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка, за спеціальністю «Психологія», м. Київ.

Ткачук Лариса Василівна, кандидат психологічних наук, доцент, кафедра педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

Третьякова Юлія Володимирівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри загальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ.

Хілл Тетяна Олександрівна, аспірант кафедри авіаційної психології, інженер Національного авіаційного університету, м. Київ.

Цип'яшук Марія Богданівна, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач кафедри державно-правових дисциплін Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Чистовська Юлія Юріївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси.

Шулдик Галина Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент, кафедра психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань.

ЗМІСТ

М. М. Августюк

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	3
--	---

Л. М. Балецька

ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ	18
--	----

Г. Б. Гандзілевська

ПСИХОЛОГІЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ: ГЕШТАЛТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД	27
---	----

А. Ю. Гільман

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	39
---	----

В. А. Гупаловська

ТЕОРІЇ ТА МОДЕЛІ СЕКСУАЛЬНОСТІ: ЧИ Є МІСЦЕ ДЛЯ ДУХОВНОСТІ?	54
---	----

Е. З. Івашкевич

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ВЕРБАЛЬНИХ ВИМІРЮВАЛЬНИХ ПРОЦЕДУР	65
--	----

І. В. Івашкевич

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮРИСТА ТА СТРУКТУРА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	79
---	----

Г. В. Католик

ІННОВАЦІЙНИЙ ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗУМІННЯ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	94
---	----

Н. П. Кулеша

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ВНЗ ЗА ТРИВАЛІСТЮ ВІДСУТНОСТІ БАТЬКІВ	108
---	-----

О. В. Матласевич

КОМПОНЕНТНИЙ СКЛАД ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	119
--	-----

С. С. Мацигін

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЮНАКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ	134
--	-----

Н. В. Оксентюк

МЕТАКОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ РЕФЛЕКСІЇ
В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ144

І. В. Пасько, Ю. В. Третьякова

ДОСЛІДЖЕННЯ І. О. СІКОРСЬКОГО З ПСИХОФІЗІОЛОГІЇ ДИТИНИ
В КОНТЕКСТІ ПОСТУПУ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.152

М. А. Попчук

ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО КОНТРОЛЮ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ169

І. С. Похиленко

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НАДАННЯ РИТУАЛЬНИХ
ПОСЛУГ178

Т. О. Хілл

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ПРОЯВУ СИТУАТИВНОЇ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІД РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ
РУХОМ189

М. Б. Цип'ящук

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ 203

Ю. Ю. Чистовська

ЗВ'ЯЗОК ПОШУКОВОЇ АКТИВНОСТІ ІЗ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ
РОЗЛАДАМИ 213

Г. О. Шулдик, Л. В. Ткачук

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА-
ПОЧАТКІВЦЯ ДО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 224

НАШІ АВТОРИ 233

Наукове видання

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

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

Випуск 3

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск та упорядник *Матласевич О. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Шабатіна Ю. Г.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42х30/4. Ум. друк. арк. 13,83. Наклад 100 пр. Зам. № 63–16
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.