

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



ISSN 2415–7384

НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 4

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 № 8 від 22 грудня 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;
Засєкіна 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. Засєкіна
та ін. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька акаде-
мія», 2016. – Вип. 4. – 254 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

ЗМІСТ

І. Д. Пасічник, Т. А. Довгалюк ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТАПАМ'ЯТІ В УМОВАХ ПРОАКТИВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ	5
Р. В. Каламаж, М. М. Августюк ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ ЯК ПОМИЛКА МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	19
Р. В. Каламаж, В. О. Волошина ВПЛИВ РЕТРОАКТИВНОЇ ТА ПРОАКТИВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ НА МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ	30
Н. А. Агасв ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ ОСНОВНИХ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ	46
М. О. Антоненко ВІПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	54
С. С. Антоненко, І. Г. Тітов ДУХОВНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА	65
Г. Б. Гандзілевська, Я. Л. Шермер РОЛЬ СІМЕЙНИХ МІФІВ У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ	72
К. В. Деджера, Т. І. Черніговець КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	82
Н. О. Довгань ТЕХНОЛОГІЯ ДІАЛОГІЗАЦІЇ МІЖПОКОЛІННИХ ВІДНОСИН	93
В. О. Каламаж ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	104
Л. В. Калмикова ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНІ СТАНИ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗВУКОВИМОВИ	117
І. О. Красильников ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНО-ТЕНЗІОННИХ СТАНІВ З ЦІННІСНОЮ КОНФЛІКТНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ	126

Т. В. Кушнірова, О. А. Панасюк

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ
СПІВРОБІТНИКІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СИСТЕМИ,
ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУЖБОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ137

О. П. Ляш

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЮНАКІВ148

О. В. Матласевич

ДЕТЕРМІНАНТИ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ162

Д. В. Співак

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ177

О. М. Харжевська

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ187

М. М. Шпак

СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНОМУ
ВІЦІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО РОЗВИТКУ В МОЛОДШОГО
ШКОЛЯРА196

Anatolii Shuldyk

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONALISM
OF HEADMASTERS OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL
INSTITUTIONS206

Beata Adrjan

TEACHERS' WAYS OF PERCEPTION OF PARENTS AT SCHOOL219

Lynda Dolan

HRYNORII SKOVORODA'S CONTRIBUTION
TO THE ROLE OF SPIRITUALITY IN HUMAN LIFE233

НАШІ АВТОРИ251

УДК 159.953.3

І. Д. Пасічник, Т. А. Довгалюк

ЗВОРОТНИЙ ЗВ'ЯЗОК ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ МЕТАПАМ'ЯТІ В УМОВАХ ПРОАКТИВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ

У статті розглянуто проблему оптимізації стратегій метапам'яттєвого контролю та підвищення точності метапам'яттєвого моніторингу. Експериментально досліджено особливості змін стратегій метапам'яттєвого контролю та зниження рівня самовпевненості у продуктивності довготривалого відтворення за наявності тестування пам'яті із наданням зворотного зв'язку за умов проактивної інтерференції.

Ключові слова: метапізнання, метапам'ять, проактивна інтерференція, зворотний зв'язок.

В статье рассмотрена проблема оптимизации стратегий контроля метапамяти и повышения точности мониторинга метапамяти. Экспериментально исследованы особенности изменений стратегий контроля метапамяти и снижения уровня самоуверенности в производительности длительного воспроизведения при наличии тестирования памяти с предоставлением обратной связи в условиях проактивной интерференции.

Ключевые слова: метапознания, метапамять, проактивная интерференция, обратная связь.

The paper analyses the optimization of metamemory control strategies and the improvement of metamemory monitoring accuracy. The peculiarities of metamemory control strategies and reduction in confidence in long-term memory performance during testing with feedback under proactive interference conditions were experimentally studied.

Key words: metacognition, metamemory, proactive interference, feedback.

Постановка проблеми. У зв'язку із потребами практики, зокрема в системі освіти, виникає необхідність уточнити та розширити знання про функціонування метапізнавальної сфери особистості. Одним із актуальних завдань сучасної психологічної науки

є дослідження оптимізації метапам'яті в умовах проактивної інтерференції, а саме моніторингу та регуляції її впливу на пам'ять, розмежування цільової інформації від інтерферуючої в процесі селективного відтворення і здатності до ефективного розподілу уваги та витрат ресурсів на функціонування когнітивних процесів [2; 3; 4]. Також важливим є вивчення умов та чинників, що впливають на підвищення точності моніторингу пам'яті, повноту метапам'яттєвих знань, ефективність стратегій метапам'яттєвого контролю, й у кінцевому результаті на покращення продуктивності пам'яті. Одним із таких чинників є наявність тестування із наданням зворотного зв'язку у процесі вивчення інформації.

У психологічній літературі зазначається, що тестування пам'яті має позитивний ефект, оскільки сприяє збільшенню тривалості утримання інформації в пам'яті та підвищенню її продуктивності. Коли суб'єкт відтворює інформацію, йому притаманний певний ступінь впевненості в тому, чи є відтворена інформація правильною. Досліджено, що спроба відтворення сприяє уточненню оцінки впевненості у правильності відтворення та відповідно, здійснення ефективної стратегії метапам'яттєвого контролю, оскільки судження про впевненість є індикатором точності власних знань і стимулятором до поточного контролю пам'яті [9].

У випадку неправильного відтворення в суб'єкта може виникнути внутрішня суперечливість між його впевненістю та фактичною відповіддю. Такого роду внутрішній конфлікт сповіщає людину про те, що дещо не так із її структурою знань. Як наслідок, таке розкалібрування спричиняє більш ґрунтовне опрацювання інформації. Проте, щоб така внутрішня суперечливість виникла, суб'єкт має бути проінформований про правильність його відповіді. Наприклад, суб'єкт впевнений у правильності своєї відповіді, але інформація про те, що вона насправді є неправильною стимулює його скоректувати власну впевненість, застосовуючи відповідну стратегію контролю. Таким інформатором для суб'єкта є зворотний зв'язок [11] (далі – ЗЗ).

В умовах проактивної інтерференції, де притаманною є наявність *ілюзії знання* – надмірної впевненості у продуктивності власної пам'яті. Наявність ЗЗ сприяє ефекту *гіперкорекції* – тенденції до піддаванню корекції помилкових відповідей, у правильності яких респонденти були високо впевнені [8]. L. K. Fazio та E. J. Marsh стверджують, що велика розбіжність між первинними уявленнями

учасників щодо правильності відповіді й об'єктивним показником правильності призводить до збільшення тривалості збереження інформації для виправлених відповідей, яким суб'єкти попередньо приписували вищий рівень впевненості в їх правильності [11]. Інші дослідження також підтверджують підвищення калібрації (абсолютної точності) і резольції (відносної точності) [15] метапам'яттєвого моніторингу. З другого боку, надмірна впевненість може відображати конкуренцію інформації в пам'яті, тому ЗЗ може підвищити дискримінативність відповіді, тобто розмежування та відстежування змін конкуруючих слів-цілей із кожним наступним вивченням інформації [16]. Проблемою може бути те, що за відсутності зворотного зв'язку, коли суб'єкти не можуть проаналізувати якість їхнього відтворення, кількість помилок і повторень уже відтворених об'єктів має тенденцію до зростання [12].

Метою нашої роботи є експериментально дослідити вплив наявності зворотного зв'язку щодо продуктивності відтворення на оптимізацію стратегій метапам'яттєвого контролю та на точність метапам'яттєвого моніторингу.

Експеримент передбачає дослідження моніторингу продуктивності відтворення за класичною парадигмою інтерференції А-В А-С (де А – слово-стимул, що залишається незмінним, В та С – слова-цілі, що змінюються із запам'ятовуванням нового списку). Умова проактивної інтерференції припускає запам'ятовування 4-х списків пар слів (А-В, А-С, А-Д, А-Е із відтворенням останнього списку А-Е). Обрана структура дозволяє дослідити показники метакогнітивного моніторингу завдяки оцінюванню ймовірності точного відтворення слова-цілі за наявності відповідного йому слова-стимулу [17]. Досліджуються судження про впевненість щодо точності здійсненого відтворення (Retrospective confidence judgments – RCJs).

Вибірка дослідження. У дослідженні взяло участь 40 студентів Національного університету «Острозька академія», із яких 17 хлопців та 23 дівчини. Середній вік $M_{вік} = 19,1$; $SD = .48$. Учасники рівномірно розподілені між двома групами (далі ЕГ1 та ЕГ2).

Матеріали дослідження. Пари слів добиралися із нормативної бази вільних асоціацій D. L. Nelson, C. L. McEvoy та T. A. Schreiber [14]. Відповідно до норм пряма асоціативна сила, або частота із якою слово-стимул викликає слово-ціль була слабкою або помірною (діапазон: .01-.05) і не відрізнялась ні між спис-

ками слів у групах ($F < 1$), ні між інтерференційною та контрольною умовами ($F < 1$) ($M_{сила.i} = ,026$; $SD = ,03$; $M_{сила.k} = ,024$; $SD = ,01$). Словами-стимулами і словами-цілями було вибрано іменники, які потім перекладалися українською мовою. Слова-цілі в кожному списку асоційованих пар слів (пар стимулів-цілей) були однакової довжини. Кожен список складався із 12 пар асоціацій в обох умовах. У інтерференційній умові 6 пар передбачали семантичний зв'язок між словом-стимулом та словом-ціллю (наприклад, *аварія-трагедія* (А-В), *аварія-помилка* (А-С), *аварія-травма* (А-Д), *аварія-загроза* (А-Е)), а в інших 6-и парах слово-стимул семантично не пов'язувалося із словом-ціллю (*весілля-працівник* (А-В) *весілля-робітник* (А-С), *весілля-виконавець* (А-Д), *весілля-менеджер* (А-Е)). У цьому випадку пряма асоціативна сила між словом-стимулом і словом-ціллю дорівнювала 0. Щоб уникнути впливу порядку появи слів між списками передбачалося два варіанти порядку їх появи. Між цими двома варіантами кількість учасників була рівномірно розподіленою. Порядок презентації пар слів у списках був хаотичним. Валідність інтерференційного списку слів була перевірена за допомогою пілотажного дослідження, де суб'єкти проявили завищений рівень упевненості і продуктивності власного відтворення порівняно з контрольним списком [1].

Процедура дослідження. Дослідження проводилось у науково-дослідній лабораторії когнітивної психології із застосуванням спеціально обладнаних персональних комп'ютерів та програмного забезпечення E-prime 2.0. Учасники проходили дослідження індивідуально, експериментальна процедура була повністю автоматизована.

Експериментальна група 1: Запам'ятовування + тестування.

На першому етапі дослідження учасників інструктували, що вони будуть вивчати 4 списки по 12 пар слів. Після запам'ятовування пар із кожного списку вони мали відтворити слова-цілі під час появи відповідних слів-стимулів. Наприклад, їх просили написати друге слово із пари списку № 1 (А-В) при появі першого («АВАРІЯ – ?»). Між етапом запам'ятовування та відтворювання застосовувався дистрактор у формі розв'язання математичних рівнянь. Тривалість дистрактора 60 секунд. Після запам'ятовування та відтворення всіх списків слів застосовувався аналогічний дистрактор тривалістю 90 секунд.

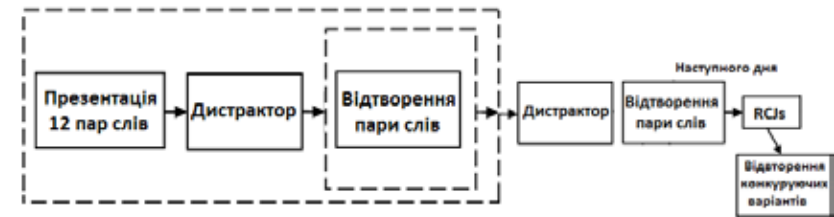


Рис. 1. Процедура експериментальної групи 1 (ЕГ1).

Експериментальна група 2: Запам'ятовування+тестування+зворотний зв'язок

На першому етапі учасники експерименту проходили аналогічну процедуру, що і в ЕГ1. Проте після відтворення кожної пари слів учасникам надавався 33 щодо правильності їхнього відтворення. Тривалість зворотного зв'язку 500 м.с. Якщо відтворення було правильним, на моніторі з'являвся напис синього кольору «Ви відповіли правильно», якщо відтворення було невдалим, з'являвся напис червоного кольору «Ви відповіли неправильно».

Кожна із груп проходила тренувальний етап із вивченням трьох пар слів. Час запам'ятовування, відтворення та оцінювання був необмеженим.



Рис. 2. Процедура експериментальної групи 2 (ЕГ2).

На другому етапі учасники обох груп відтворювали слова-цілі під час появи відповідних слів-стимулів із списку № 4 наступного дня. Після відтворення кожної пари їх просили зробити судження про впевненість (RCJs) за інструкцією «Наскільки Ви впевнені, що правильно відтворили дане слово?». Оцінка впевненості здійснювалась за 6-бальною шкалою від 1 – впевнений, що не відтворюю правильно до 6 – впевнений, що відтворюю правильно.

Результати. Для обрахунку точності суджень використовувався коефіцієнт гама-кореляції (G) Гудман-Крускала, для обрахунку коре-

ляційних зв'язків використовувався коефіцієнт кореляції Спірмена, для визначення відмінностей у середніх значеннях показників – однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Якщо порівнюватимуться більше ніж 2 групи даних, то використовуватиметься апостеріорний критерій найменшої значимої різниці (НЗР). Для визначення рівня впевненості обраховувався О/У індекс (Overconfidence/Underconfidence). Кінцевий показник О/У індексу коливається в діапазоні від -1 до 1, де значення від -1 до 0 відображає надмірну невпевненість у правильності відтворення, а від 0 до 1 – надмірну самовпевненість [13].

Статистичні показники вважаються достовірними на рівні $p < 0,05$ із використанням двостороннього рівня значимості. У результатах першочергово описуються порівняння загальних показників параметрів суджень між контрольною та експериментальною умовами, також за необхідності здійснювались внутрішньогрупові порівняння.

Час запам'ятовування. Як видно із таблиці 1, середній час запам'ятовування у групі ЕГ1 поступово знижується із запам'ятовуванням списків пар слів-цілей. Відмінності в показниках є статистично значимими [$F(1, 956) = 16,16; p < 0,001$] (проте показник часу не відрізняється між другим та третім списком на статистично-значимому рівні НЗР: $p = 0,619$).

Таблиця 1.

Показники середніх значень часу запам'ятовування пар слів у списках у розрізі експериментальних груп (ЕГ1 та ЕГ2)

		Час запам'ятовування				F (3, 956)	НЗР					
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4		№ 1 * № 2	№ 1 * № 3	№ 1 * № 4	№ 2 * № 3	№ 2 * № 4	№ 3 * № 4
ЕГ1	М (SD)	16,07 (13,94)	12,38 (11,60)	11,97 (11,60)	10,49 (9,63)	16,16***	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p = 0,619$	$p < 0,05$	$p < 0,05$
ЕГ2		16,66 (13,98)	13,23 (12,15)	13,02 (12,52)	11,91 (10,02)	6,05***	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,001$	$p = 0,863$	$p = 0,269$	$p = 0,351$
	F	$F < 1,5$	6,05***	$F < 1,5$	6,71***							
ЕГ3*ЕГ4	НЗР				$p < 0,05$							

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Ми можемо зробити висновок, що відтворення у процесі вивчення списків пар слів дає можливість респондентам ефективно розподілювати ресурси вивчення матеріалу із наступними спробами (списками) більш ефективно. Імовірно, знання про майбутній тест стимулює зміну їхніх метапам'яттєвих стратегій контролю на більш ефективні.

Щодо групи ЕГ2, то ми визначили, що час запам'ятовування першого списку є найвищим, його середній показник статистично-значимо відрізняється від решти списків (див. таблицю 1.) Натомість часові характеристики запам'ятовування другого та третього, другого та четвертого, третього та четвертого списків не відрізняються між собою ($p > 0,05$). Тобто, починаючи від другого списку, час запам'ятовування не зменшується від другого до четвертого списку. Також важливо зазначити, що час запам'ятовування четвертого списку є найвищим порівняно з попередніми експериментальними групами на статистично значимому рівні. Надання зворотного зв'язку про його правильність або неправильність відтворення позитивно впливає на розподіл часових затрат між запам'ятовуванням списків слів, що є проявом підвищення ефективності такої стратегії контролю.

Час та продуктивність відтворення. Середній показник часу відтворення групи ЕГ1, так само як і запам'ятовування, знижується від першого по четвертий списки (див. рис. 3.).

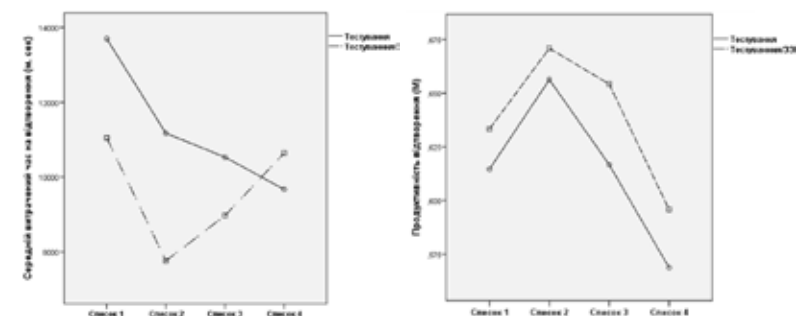


Рис. 3. Середні показники часу відтворення та продуктивності відтворення упродовж вивчення списків у групах ЕГ1 та ЕГ2

Середній час відтворення першого списку є вищим від показника часу відтворення наступних списків на статистично значимому рівні. Показник часу відтворення другого списку є вищим тільки порівняно з четвертим списком (НЗР: $p < 0,05$). Другий та третій,

третій та четвертий списки не різняться за показниками часу відтворення (НЗР: $p < 0,05$) (див. таблицю 2.).

Таблиця 2.

Показники середніх значень часу відтворення та продуктивності відтворення списків пар слів у групах ЕГ1 та ЕГ2

		Час відтворення				F(3, 956)	НЗР			
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4		№ 1*№ 2	№ 1*№ 3	№ 1*№ 4	№ 2*№ 3
EG1	M (SD)	13,69 (16,97)	11,17 (14,05)	10,53 (10,56)	9,67 (9,35)	7,48***	$p < 0,01$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p = 0,477$
EG2		11,05 (11,46)	7,76 (6,98)	8,97 (9,63)	10,63 (13,82)	4,76***	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p = 0,682$	$p < 0,05$
EG1*EG2	F(1, 718)	4,77*	12,58***	3,60*	$F < 1,5$					
		Продуктивність відтворення				F(3, 956)	НЗР			
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4		№ 1*№ 2	№ 1*№ 3	№ 1*№ 4	№ 2*№ 3
EG1	M (SD)	0,61 (0,22)	0,65 (0,29)	0,62 (0,21)	0,58 (0,24)	6,77***	$p < 0,001$	$p = 0,773$	$p < 0,05$	$p < 0,001$
EG2		0,63 (0,24)	0,67 (0,27)	0,65 (0,28)	0,60 (0,23)	3,98***	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p = 0,543$	$p < 0,001$
	F(1, 718)	$F < 1,5$	$F < 1,5$	4,23*	3,52*					

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Як бачимо, середній час відтворення другого списку різко знижується порівняно із першим (див. рис. 3). Показник продуктивності відтворення зростає для другого списку ($p < 0,001$). Щодо третього і четвертого списків, то спостерігається спад у продуктивності відтворення. Такий показник підтверджує, що перевантаження пам'яті інформацією, як причини негативного прояву проактивної інтерференції, відбувається під час вивчення третього та четвертого списків. Натомість під час вивчення другого списку відбувається фасилітація завдяки ймовірному асоціюванню суб'єктами цільової інформації із попереднім списком, що підвищує швидкість обробки і продуктивність відтворення [5].

У групі ЕГ2 середній показник часу відтворення першого списку є найвищим, далі відбувається зниження часу відтворення другого списку, проте потім часові витрати для відтворення третього та четвертого списку зростають. Показник відтворення останнього списку не відрізняється на статистичному рівні від часу відтворення першого (НЗР: $p = 0,682$). Імовірно, що при наданні 33 про результат продуктивності відтворення суб'єкти витрачають більше зусиль на відтворення, що відображає мотиваційну складову знання про результат відтворення. Таке знання зумовлює більшу витрату ресурсів порівняно із відтворенням без надання інформації про продуктивність власної діяльності.

Середній показник продуктивності відтворення третього списку у групі ЕГ2 є вищим від показника у групі ЕГ1 [$F(1, 718) = 4,23$, $p < 0,05$], середній показник продуктивності відтворення четвертого списку також є вищим на статистично значимому рівні [$F(1, 718) = 3,52$, $p < 0,05$].

Частота заміщень слів-цілей як причина помилок відтворення. Найбільша частота заміщень слів-цілей у випадку неправильного відтворення групи ЕГ1 притаманна словам-цілям із третього списку ($M = 36\%$), із другого ($M = 16\%$) та $10,4\%$ із першого списку (див. рис. 4). Ми можемо припустити, що $62,4\%$ заміщень із попередніх списків, $18,2\%$ заміщень із довготривалої пам'яті, $6,8\%$ заміщень іррелевантної цільової інформації (в сумі $87,4\%$ причин усіх помилок) є наслідком нездатності дискримінувати або пригнічувати суб'єктом інформацію, яка була запам'ятована в минулому, від тієї, що запам'ятована пізніше [6], тобто недостатньої функції моніторингу впливу проактивної інтерференції на пам'ять. Проте, як бачимо із збільшенням продуктивності відтворення, сукупна частка

Також коефіцієнти кореляції Спірмена показують, що чинником продуктивності відтворення є тривалість запам'ятовування, де вищий продуктивності притаманна більша кількість витраченого часу на запам'ятовування (див. таблицю 4). Також вищий продуктивності відповідає менша кількість часу відтворення і, навпаки, із збільшенням часу відтворення імовірність надання неправильної відповіді збільшується. Проте такі кореляційні зв'язки не дають можливість довести, що суб'єкти точно оцінюють наявність конкуруючої інформації, ці показники можуть тільки свідчити, що доступність інформації, спричинена поточним відтворенням є чинником тривалості збереження інформації в пам'яті і, як результат, продуктивності фінального відтворення. Варто зазначити, що подібна тенденція спостерігалась і у групі ЕГ2.

Висновки. Експериментально встановлено, що доступність інформації в пам'яті може здійснювати як фасилітуючий, так і інтерферуючий вплив на функціонування метапам'яті студентів. Вищий ступінь доступності інформації в пам'яті пов'язаний із збільшенням кількості витрачених ресурсів на когнітивну обробку (запам'ятовування та відтворення) у процесі її вивчення. Інтерферуючий вплив проявляється через брак інформації про правильність відтворення. Якщо слова із попередніх списків були відтворені вдало, то їм буде властива більша доступність, ніж цільова інформація із останніх списків, що зумовлюватиме більшу ймовірність заміщення. Стратегія групування елементів цільової інформації є неефективною під час збільшення кількості конкуруючої інформації. Перевантаження пам'яті пояснюється нездатністю студентів на рівні моніторингу виділяти релевантну інформацію з-поміж високодоступної інтерферуючої інформації.

Встановлено, що через наявність асоціативного зв'язку між словами-цілями, студенти застосовують стратегію групування елементів цільової інформації. Через невеликі обсяги інформації така стратегія є ефективною, оскільки відбувається фасилітація процесів пам'яті. Під час збільшення кількості конкуруючої інформації така стратегія стає неефективною, студенти на рівні моніторингу не простежують її неідеальності, що є причиною негативного прояву проактивної інтерференції, оскільки це сприяє перевантаженню пам'яті.

Ми можемо зробити висновок, що відтворення у процесі вивчення списків пар слів дає можливість респондентам ефективно

розподіляти ресурси вивчення матеріалу із наступними спробами (списками) більш ефективно. Знання про майбутній тест стимулює зміну їхніх метапам'яттєвих стратегій контролю на більш ефективні. Натомість надання зворотного зв'язку позитивно впливає на розподіл часових затрат між запам'ятовуванням списків слів, що є проявом підвищення ефективності такої стратегії контролю. Під час надання 33 про результат продуктивності відтворення суб'єкти витрачають більше зусиль на відтворення, що відображає мотиваційну складову знання про результат відтворення.

Яскравим результатом надання зворотного зв'язку у процесі вивчення інформації є зниження рівня самовпевненості у продуктивності фінального довготривалого відтворення, що є ознакою зниження ілюзії знання в умовах проактивної інтервенції.

Література:

1. Довгалюк Т. А. Взаємозв'язок метакогнітивної обізнаності та рефлексивності із параметрами метапам'яттєвого моніторингу за умов впливу проактивної інтерференції / Т. А. Довгалюк // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – Budapest, 2016. – IV(38). – № 77. – С. 77–80.
2. Довгалюк Т. А. Взаємодія метапам'яттєвого моніторингу та контролю як чинник оптимізації метапам'яті / Т. А. Довгалюк // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2014. – № 2. – Том 1. – С. 56–61.
3. Довгалюк Т. А. До проблем ефективності метапам'яті / Т. А. Довгалюк // *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип. 26. – С. 53–59.
4. Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Т. А. Довгалюк // *Наукові записки. Серія «Психологія»*. – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 1. – С. 3–17.
5. Anderson M. C. Interference and inhibition in memory retrieval / M. C. Anderson, J. H. Neely // *Handbook of perception and memory, Memory* / E. L. Bjork, R. A. Bjork. – San Diego : Academic Press, 1996. – С. 237–313.
6. Bjork R. A. Interference and forgetting / R. A. Bjork // *Encyclopedia of learning and memory* / Ed. J. H. Byrne. – 2nd ed. – New York : Macmillan Reference USA, 2003. – С. 268–273.
7. Butterfield B. Errors committed with high confidence are hypercorrected / B. Butterfield, J. Metcalfe // *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, & Cognition*. – 2001. – Vol. 27. – С. 1491–1494.

8. Dempsey J. V. Interactive Instruction and Feedback / J. V. Dempsey, M. P. Driscoll, L. K. Swindell // Text Based Feedback / Eds. J. V. Dempsey, G. C. Sales. – Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 1993. – 387 с.

9. Dunlosky J. Influence of practice tests on the accuracy of predicting memory performance for paired associates sentences and text material / J. Dunlosky, A. B. Rawson, S. L. McDonald // Applied metacognition / Eds. T. J. Perfect, B. L. Schwartz. – TN, England : Cambridge University Press, 2002. – С. 68–92.

10. Eakin D. K. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference / D. Eakin // Journal of Memory and Language. – 2005. – Vol. 52. – С. 526–534.

11. Fazio L. K. Surprising feedback improves later memory / L. K. Fazio, E. J. Marsh // Psychonomic Bulletin & Review. – 2009. – Vol. 16. – № 1. – С. 88–92.

12. Gardiner J. Memory for remembered events : Effects of response mode and response-produced feedback / [J. Gardiner, M. Passmore, C. Herriot, P. & Klee H.]. – Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior. – 1977. – Vol. 16. – V. 45–54.

13. Lichtenstein S. Do those who know more also know more about how much they know? / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // Organizational Behavior And Human Performance, 1977. – № 20. – P. 159–183.

14. Nelson D. L., McEvoy C. L., & Schreiber T. A. (1998). The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms [Електронний ресурс] / D. Nelson, C. McEvoy, T. Schreiber. – 1998. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.usf.edu/FreeAssociation/>.

15. Sharp G. L. Performance feedback improves the resolution of confidence judgments / G. L. Sharp, B. L. Cutler, S. D. Penrod // Organizational Behavior and Human Performance. – 1988. – Vol. 42. – С. 271–283.

16. Wahlheim C. N. Remembering change : The critical role of recursive reminders in proactive effects of memory / C. N. Wahlheim, L. L. Jacoby // Memory & Cognition. – 2013. – Vol. 41. – С. 1–15.

17. Wahlheim Ch. Predicting memory performance under conditions of proactive interference : Immediate and delayed judgments of learning / Ch. Wahlheim // Memory & Cognition. – 2011. – № 39. – P. 827–838.

УДК 159.9:37

Р. В. Каламаж, М. М. Августюк

ІЛЮЗІЯ ЗНАННЯ ЯК ПОМИЛКА МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання. Визначено роль ілюзії знання у продуктивності навчальної діяльності. Зокрема, пояснено причини та механізми виникнення ілюзії знання, її негативні наслідки в навчальній діяльності студентів, окреслено шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності.

Ключові слова: ілюзія знання, ілюзорне знання, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, негативний вплив.

В статье рассмотрено иллюзию знания как ошибку метакогнитивного мониторинга, которая возникает в следствии субъективной сверхуверенности в знании, что не способствует объективной успешности решения задания. Установлена роль иллюзии знания в продуктивности учебной деятельности. В частности, объяснены причины и механизмы возникновения иллюзии знания, ее отрицательное влияние на учебную деятельность студентов, описаны способы нивелирования отрицательного влияния иллюзии знания на эффективность учебной деятельности.

Ключевые слова: иллюзия знания, иллюзорное знание, метакогнитивный мониторинг, учебная деятельность, отрицательное влияние.

The paper highlights the illusion of knowing regarded as meta-cognitive monitoring error resulting from subjective overconfidence in knowing that does not meet the objective success of task performance. We analyze the role of the illusion of knowing in the productivity of educational activity. In particular, we explain the reasons and mechanisms of the illusion of knowing, its negative consequences in the educational activity of students, outline the possible ways of the

annihilation of the negative influence of the illusion of knowing on the effectiveness of educational activity.

Key words: *illusion of knowing, illusory knowledge, metacognitive monitoring, educational activity, negative influence.*

Постановка проблеми. Метакогнітивний моніторинг займає одне з основних місць серед метакогнітивних процесів у навчальній діяльності. Як регулятивний аспект метапізнання, він є важливою умовою ефективності навчальної діяльності, оскільки дає змогу суб'єктам навчання відстежувати процес і результат виконання будь-якої пізнавальної задачі і саме так оцінювати та регулювати власне знання. Поняття «ілюзія знання» використовують для позначення розбіжності між суб'єктивним уявленням індивіда у правильності розуміння чи запам'ятовування інформації та фактичним станом реалізації пізнавальних цілей. Ми розглядаємо ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання [2].

Дослідження ілюзії знання виконані в межах різних методологічних підходів, що ускладнює співвіднесення їх результатів. Складність вирішення окресленого питання зумовлена відсутністю у психологічній літературі єдиного пояснення причин та механізмів виникнення ілюзії знання, а також необхідністю визначення ролі ілюзії знання у продуктивності навчальної діяльності. Визначення шляхів покращення ефективності метакогнітивного моніторингу студентів пов'язане з пошуком відповіді на запитання: чи справді ілюзія знання є проблемою в навчальній діяльності студентів, яким є її характер зв'язку з успішністю вирішення окремих навчальних завдань і навчальною успішністю загалом, і чи можливо знівелювати її негативний вплив на метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності?

Метою статті є уточнення поняття ілюзії знання, узагальнення причин та механізмів виникнення ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу, окреслення наслідків ілюзії знання в навчальній діяльності студентів. Звідси випливають такі **завдання**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз ілюзії знання, визначити її роль у продуктивності навчальної діяльності;
- 2) пояснити причини та механізми виникнення ілюзії знання, її негативні наслідки в навчальній діяльності студентів;

3) окреслити шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі чинники достовірності метакогнітивного моніторингу розглядають у дослідженнях такі науковці: С. Беррі, М. Бредлі, А. Вілкінсон, В. Волошина, А. Гленберг, Ф. Джонсон, Т. Де-Бейкер Родель, Т. Доцевич, Т. Дубовицька, В. Епстайн, К. Забрукі, Т. Ільїна, Р. Каламаж, А. Карпов, А. Коріат, С. Ліхтенштейн, Р. Макі, Дж. Меткалф, Д. Мур, Л. Наренс, Т. Нельсон, Дж. Нітфелд, М. Паркінсон, І. Пасічник, Б. Пулфорд, Є. Савін, І. Скитяєва, А. Фомін, Т. Хомуленко, Г. Шро та ін.

Основні положення щодо особливостей прояву ілюзії знання як метакогнітивного явища викладені в працях А. Вілкінсона, А. Гленберга, Д. Еакін, В. Епстайна, А. Коріата та ін. Питанню функціонування ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу та впливу цього явища на ефективність навчальної діяльності присвятили праці А. Вілкінсон, А. Гленберг, Д. Еакін, В. Епстайн, А. Коріат, Дж. Меткалф, Л. Наренс, Т. Нельсон, Л. Редер та ін.

Виклад основного матеріалу. Метакогнітивний моніторинг розуміють як відстежування учнем чи студентом власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо у процесі розв'язання певної пізнавальної задачі: під час підготовки до відповіді чи іспиту, виконання тестів знань, читанні навчальних текстів тощо (Є. Савін, А. Фомін); як оцінювання суб'єктами власного знання, знання когнітивних стратегій та знання умов, необхідних для застосування стратегій, що впливають на процес вивчення (А. Валдез, А. Коріат); як експліцитні судження, покликані сприяти розвитку когнітивних процесів (Дж. Меткалф, М. Серра) тощо.

Ілюзію знання розглядають як: надмірну суб'єктивну впевненість у правильності засвоєння та розуміння збереженої в пам'яті інформації, яка об'єктивно є викривленою (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн, Д. Еакін); надмірну впевненість у правильності виконання завдання (Дж. Данлоскі, Т. Нельсон, Л. Наренс та ін.); надмірну впевненість у здатності запам'ятати інформацію, яку згодом об'єктивно не можна пригадати (Д. Еакін, А. Коріат, Р. Бйорк та ін.).

Поряд із терміном «ілюзія знання» використовують також поняття «когнітивний оптимізм» (Дж. Меткалф), «надмірна впевненість» (Д. Волков, Г. Гігерензер, Д. Еакін, Є. Зінов'єва, Г. Кляйнбол-

тінг, Д. Мур, Б. Пулфорд, П. Хеалі, У. Хоффрадз та ін.), «надмірна суб'єктивна впевненість у знанні» (Є. Савін, А. Фомін) тощо. Така неузгодженість термінологічного апарату значно ускладнює співставлення результатів досліджень.

Загалом виділяють два шляхи виникнення надмірної впевненості: помилки зовнішньої природи, утворені обмеженням у знаннях, та помилки системи переробки інформації, тобто помилки внутрішньої природи (П. Жаслін, А. Вінман та Г. Олссон). Крім того, проблема ілюзії знання обговорюється в науковій літературі не тільки як психологічна, але й як методологічна проблема (зокрема, як наслідок поганої операціоналізації, неправильно дібраної процедури калібрування).

Зв'язок між рівнем володіння знанням та достовірністю метакогнітивного моніторингу, засобом якого є судження впевненості у правильності виконання, носить нелінійний характер. Це можна пояснити тим, що оцінки, здійснені в судженнях, 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. Лише за наявності досить високого рівня засвоєння матеріалу метакогнітивний моніторинг опирається на його безпосередню актуалізацію [8; 6; 3].

Ми розглядаємо ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання. Натомість ілюзорне знання ми розуміємо як неповне, викривлене, спотворене, не розмежоване між «вже знаю» та «щойно вивчив», несистематизоване знання, однак суб'єкт цього не усвідомлює під впливом ілюзії знання, і не може ефективно застосувати процеси метакогнітивного контролю, а тому неадекватно оцінює свої навчальні досягнення [1; 2]. На основі проведеного теоретичного аналізу визначено місце ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів (рис. 1).

Незважаючи на велику кількість проведених досліджень, у психологічній літературі немає єдиного пояснення причин та механізмів виникнення ілюзії знання. Причинами переоцінки студентами власних пізнавальних можливостей під час навчання можуть бути: когнітивні викривлення через власну некомпетентність (як прави-

ло, студенти, які знають матеріал гірше, надмірно переоцінюють власні знання); через прагнення зберегти високий рівень власного Я, підтримати імідж хорошого студента порівняно з іншими; вплив попередніх успіхів; загальна необізнаність суб'єкта щодо перебігу власних когнітивних процесів; проблеми, безпосередньо пов'язані з функцією моніторингу; виникнення відповідних евристик; вплив феномена «підтвердження необ'єктивності» тощо.

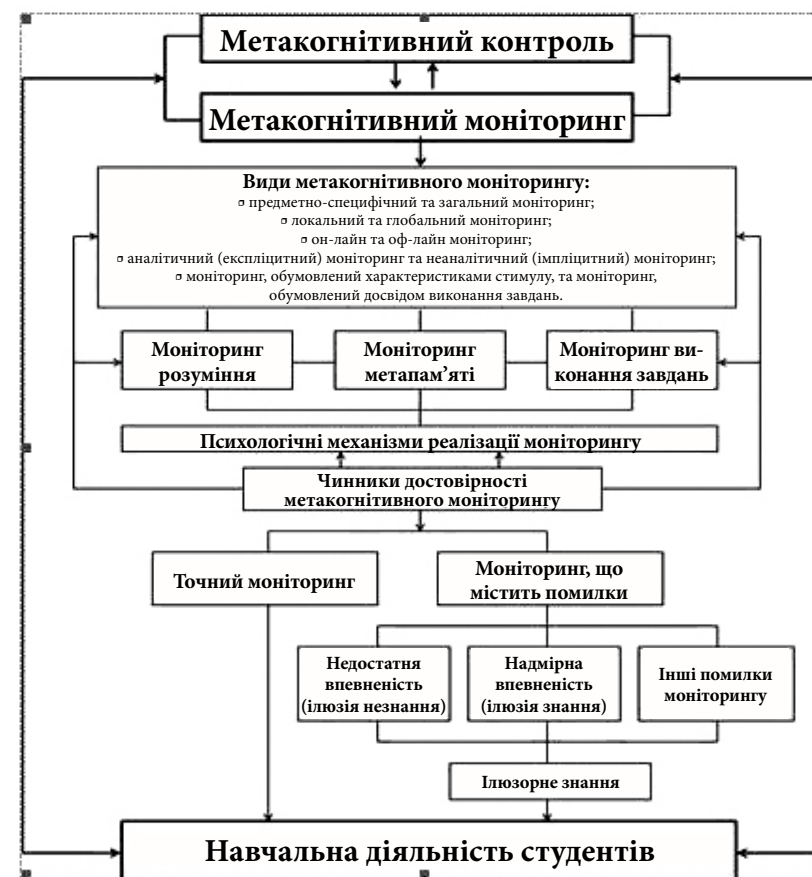


Рисунок 1. Місце ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів

Причинами неадекватності метакогнітивних суджень може бути підміна істинної причини впевненості, а саме: впевненість може базуватися не лише на знанні конкретного навчального матеріалу, але також на знанні, наприклад, психології або історії загалом. Судження про власне знання залежить також від знайомості за пунктами тесту, легкості чи важкості пригадування відповіді, здатності до породження асоціацій тощо. З одного боку, ці сигнали як своєрідні когнітивні підказки можуть бути об'єктивно пов'язані з наявністю матеріалу в пам'яті. У цьому випадку висока впевненість у правильності виконання є цілком обґрунтованою, а метакогнітивний моніторинг адекватним. З другого боку, переконання у ґрунтовному знанні психології або історії як дисципліни не є показником знання матеріалу з конкретного тесту, а суб'єктивна знайомість пункту тесту може бути лише суб'єктивним переживанням, що жодним чином не пов'язане зі знанням предмета. І тому висока впевненість у виконанні тестового завдання визначається як надмірна впевненість або ілюзія знання за його відсутності [3; 4]. Все це є причиною проведення досліджень на встановлення детальніших закономірностей достовірності метакогнітивного моніторингу.

Доведено (Є. Савін, А. Фомін), що між засвоєнням предметно-специфічного знання та розвитком загальних метакогнітивних навичок хоча й існує взаємозв'язок, однак він є нелінійним. Засвоєння предметно-специфічного знання може не супроводжуватися розвитком загальних метакогнітивних навичок. Суб'єкт, що повністю не оволодів матеріалом, може мати ілюзорне знання, тобто знання неповне, викривлене, не розмежоване між «вже знаю» та «щойно вивчив», під впливом інтерференції тощо. На фоні низького рівня оволодіння предметно-специфічним знанням високий рівень загальних метакогнітивних навичок може бути чинником, що спотворює реальну картину успішності когнітивної активності. Йдеться про ефект надмірної впевненості. З другого боку, маючи змогу успішно актуалізувати знання під час виконання тесту знань, суб'єкт не може адекватно оцінити ступінь цієї актуалізації. Як наслідок, має місце недостатня впевненість. Тому загальних метакогнітивних навичок недостатньо для здійснення успішного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності під час вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Важливу роль у процесі формування ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності відіграють особистісні, когнітивні та метакогнітивні характеристики студентів, адже метакогнітивні процеси в навчанні необхідно розглядати в контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та крізь призму співвіднесення з означеними характеристиками [1; 2].

Важливим чинником формування у студентів узагальнених метакогнітивних навичок є ступінь сформованості навчальної діяльності загалом або, інакше кажучи, ступінь сформованості позиції суб'єкта навчальної діяльності. На це вказує тісний взаємозв'язок між ступенем розвитку узагальнених метакогнітивних навичок (метакогнітивне знання та метакогнітивна активність) і показниками, що характеризують включеність студента в навчальну діяльність (внутрішня мотивація, прийняття цілей навчання тощо) [3].

Нами було експериментально підтверджено вагому роль таких чинників як вид, обсяг та стиль інформації, характеристика завдань (тип тестового завдання тощо) у достовірності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності [2]. Зокрема, отримані нами дані співвідносяться з встановленою Є. Савіним та А. Фоміним залежністю між кількістю правильних відповідей у тесті та впевненістю у їх виконанні. Тобто тип тестового завдання виступає вагомим чинником достовірності метакогнітивного моніторингу. Практичне значення такого висновку для педагогів полягає в тому, що систематичне використання тестів лише одного типу може сприяти розвитку у студентів неадекватного метакогнітивного моніторингу.

Актуальність досліджень метапізнання загалом та процесів метакогнітивного моніторингу також 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 власних пізнавальних можливостей, ніж вони є насправді. Це явище, яке Дж. Меткалф назвала «когнітивним оптимізмом» [7], нерідко є причиною неефективності метакогнітивного моніторингу.

Насамперед привертають увагу дослідження, в яких встановлено зв'язок між точністю метакогнітивних суджень та навчальною успішністю (Дж. Нітфелд, Р. Ісааксон, А. Янг, М. де Карвальхо Фільхо та ін.). Зокрема, суб'єкти з високим рівнем знань менш схильні

до надмірної впевненості, а значить характеризуються більшою достовірністю метакогнітивного моніторингу (Дж. Палліер, Б. Джі, Р. Макі, Д. Даннінг, Д. Мур та ін.). Також простежується залежність надмірної впевненості від мнемічних підказок або евристик, що не завжди є надійним джерелом правильності рішень [1].

Достовірність метакогнітивного моніторингу є важливою умовою усвідомлення студентами рівня фактичного розуміння навчального матеріалу (А. Коріат, Л. Фазіо, Е. Марш та ін.). Ілюзія знання як помилкова впевненість, що інформація є зрозумілою, коли це не так, може проявлятися у формі надмірної впевненості у правильності виконання завдань на розуміння тексту (Дж. Данлоскі та ін.) або пригадування відповіді (П. Колерс, Л. Наренс, Т. Нельсон, С. Палеф), у легкості пригадування інформації (С. Келлі, Д. Ліндсей), у здатності запам'ятати інформацію, яку насправді згодом не можна пригадати (Д. Еакін) тощо. Така впевненість здебільшого притаманна здійсненню відразу після виконання суджень про вивчене. Часто надмірна впевненість може бути причиною ускладнень під час оцінювання рівня правильності метакогнітивних суджень (А. Гленберг та ін.).

Ілюзія знання як помилка моніторингу розуміння може бути вагомою перешкодою ефективності навчальної діяльності (А. Гленберг із колегами), адже незнання того, коли була пропущена важлива інформація, нерідко здатне сповільнювати процес вивчення (В. Бредлі, А. Гленберг, В. Епстайн, П. Ліндстрьом). Як наслідок, багато хто отримує незадовільну оцінку за предмет, який, на їхню думку, вони знали добре. Водночас отримані низькі оцінки можуть спровокувати щире здивування студентів.

С. Тобіас та Г. Еверсон [9] припускають, що в ситуаціях, коли суб'єкти навчального процесу повинні засвоїти велику кількість нового матеріалу, ті з них, хто здатний до ретельного розрізнення між тим, що вже вивчено, і тим, що ще ні, отримують значну перевагу, оскільки можуть «перескочити» вже засвоєний матеріал, або побіжно його переглянути. Такі індивіди можуть присвятити більше часу та енергії опрацюванню нового матеріалу. І навпаки, ті, кому не властиві ретельні процеси моніторингу, швидше за все витратять свій час і зусилля менш ефективно, вивчаючи те, що вже знає, але перебуває для них у вигляді невідомої інформації, і, як наслідок, матимуть більше труднощів під час вивчення нового матеріалу. Тому таке важливе значення має корекція ефективнос-

ті моніторингу суб'єктами навчальної діяльності своїх знань для того, щоб мати змогу розрізняти між тим, що, на їхню думку, вони знають і чого не знають, і тим, що насправді знають та чого не знають. Так, наприклад, студент, який надто оптимістично оцінює свої можливості, може приділити недостатньо часу та зусиль на підготовку до іспиту, і, як наслідок, вивчення матеріалу буде поверхневим, що не зможе не позначитися на результаті [5].

Таким чином, оскільки проблема переоцінки знань є досить поширеним явищем у сучасній системі освіти, ілюзія знання є концептуальною проблемою в навчальному процесі. Поширеними негативними наслідками ілюзії знання в навчальній діяльності студентів є: неадекватна самооцінка результатів навчання; метакогнітивна некомпетентність щодо власних знань, умінь, стратегій тощо; неспроможність оцінити рівень фактичного розуміння навчального матеріалу; неспроможність розрізнити між ілюзорним та неілюзорним знанням; неефективний розподіл часу на вивчення матеріалу та уваги; докладання недостатньої кількості зусиль для пошуку правильної відповіді, або навпаки витрати зайвих зусиль тощо.

На основі аналізу наукової літератури нами виокремлено шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності: абстрагування від уже вивченого навчального матеріалу, повторне опрацювання матеріалу, зворотний зв'язок, обговорення відповідей, зміна структури речень, цілеспрямоване тренування у виконанні завдань, здійснення відкладених суджень після виконання завдання, оцінювання інформації перед здійсненням суджень про вивчене, самоопитування щодо істинності власного знання тощо.

Реалізація ефективного метакогнітивного моніторингу полягає у використанні педагогом на заняттях цілої низки питань, спрямованих на ефективну співпрацю та отримання позитивного результату. З метою створення системи методичних рекомендацій щодо уникнення появи ілюзії знання, а також для сприяння оптимізації метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності, їх було поділено за такими напрямками: 1) врахування викладачем особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів, які пов'язані з достовірністю метакогнітивного моніторингу; 2) формування у студентів знання про завдання та зовнішні стимули; 3) формування навичок ефективного метакогнітивного моніторин-

гу. Так, викладач повинен звертати увагу на рівень розвитку особистісних, когнітивних та метакогнітивних характеристик студентів; зважати на характеристики інформації та завдань, які він використовує для перевірки поточного та підсумкового контролю знань студентів (для того, щоб не допуститися виникнення ілюзії знання); враховувати особливості прояву ілюзії знання в проспективних та ретроспективних метакогнітивних судженнях; враховувати ефекти складності/легкості запам'ятовування, впливу емоційного забарвлення та цікавості інформації, впливу попередніх навчальних успіхів, а також специфіку психологічних механізмів, що лежать в основі різних видів метакогнітивного моніторингу, сприяти метакогнітивному моніторингу студентів через зворотний зв'язок, самозвіт щодо розвитку відчуття істинності власного знання тощо [2].

Оскільки вирішальна роль викладача полягає у визначенні, орієнтуванні та координуванні пізнавальної діяльності студентів, то, відповідно до цих вимог, навчальна діяльність студентів потребує не лише організації роботи на занятті, а й формування відповідних навиків до осмислення проблем, що розглядаються в межах курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу. Це допоможе сформулювати невід'ємні для подальшої самоорганізації навчання характеристики навчальної діяльності. Саме тому запропоновані методичні рекомендації з нівелювання ілюзії знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності покликані не лише розвивати метакогнітивні здібності студентів, а й здійснювати забезпечення двостороннього взаємозв'язку «викладач-студент» та «студент-викладач». Тому супровід у навчальному процесі отримує не лише студент, а й перед викладачем окреслюється можливість здійснити якісний метакогнітивний моніторинг актуального стану засвоєння навчальної інформації студентами та допомогти з вибором оптимальних стратегій необхідного для засвоєння навчального матеріалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Отже, завдяки теоретичному аналізу та практичному дослідженню ілюзії знання уточнено поняття «ілюзія знання», визначено її роль у продуктивності навчальної діяльності. Ми розглядаємо ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання. Крім того, нами виокремлено та пояснено причини та механізми виник-

нення ілюзії знання, її негативні наслідки в навчальній діяльності студентів, окреслено шляхи нівелювання негативного впливу ілюзії знання на ефективність навчальної діяльності.

Перспективним напрямом досліджень є поглиблення вивчення впливу ілюзії знання не лише на метакогнітивний моніторинг, а й на метакогнітивний контроль, більш ґрунтовне вивчення чинників достовірності та механізмів об'єктивності метакогнітивного моніторингу, дослідження ілюзорного знання.

Література:

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ / М. М. Августюк // [Дис... канд. психол. наук : 19.00.07]. – Острог, 2016. – 316 с.
2. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ / М. М. Августюк // [Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07]. – Острог, 2016. – 20 с.
3. Савин Е. Ю. Когнитивная психология образования : аудитория как лаборатория / Е. Ю. Савин, А. Е. Фомин // Психология в вузе, 2013. – № 3. – С. 67–83.
4. Фомин А. Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами / А. Е. Фомин // Психология: Вестник Брянского госуниверситета, 2012. – № 1. – С. 175–179.
5. Hacker D. J. Metacognition in education : A focus on calibration / D. J. Hacker, L. Bol, M. C. Keener // In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), Handbook of Memory and Metacognition. – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. – P. 429–455.
6. Koriat A. The self-consistency model of subjective confidence / A. Koriat // Psychological Review, 2012. – Vol. 119, No. 1. – pp. 80–113.
7. Metcalfe J. Cognitive optimism : Self-deception or memory-based processing heuristics? / J. Metcalfe // Personality and Social Psychology Review, 1998. – Vol. 2, No. 2. – P. 100–110.
8. 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.
9. Tobias S. Assessing metacognitive knowledge monitoring / S. Tobias, H.T. Everson // In G. Schraw and J. Impala (Eds.), Issues in the Measurement of Metacognition. – Lincoln NE : Buros Institute of Mental Measurement, 1996. – P. 147–222.

УДК 159.955; 159.953

Р. В. Каламаж, В. О. Волошина

ВПЛИВ РЕТРОАКТИВНОЇ ТА ПРОАКТИВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ НА МЕТАПАМ'ЯТТЄВІ СУДЖЕННЯ СТУДЕНТІВ

У статті представлено результати теоретичного аналізу та експериментального дослідження впливу ретроактивної та проактивної інтерференції на метапам'яттєві судження студентів. Теоретично обґрунтовано негативний вплив інтерференції на метапам'ять. Зокрема, з'ясовано, що ретроактивна (RI) та проактивна інтерференція (PI) не лише погіршують продуктивність відтворення, а також зумовлюють неточні метапам'яттєві судження та помилки метакогнітивного моніторингу («ілюзію про знання»). Експериментально встановлено, що метапам'яттєві судження EOL та JOL здебільшого піддаються впливу проактивної інтерференції, ніж ретроактивної.

Ключові слова: ретроактивна інтерференція (RI), проактивна інтерференція (PI), метапам'ять, метапам'яттєві судження, судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL).

В статье представлены результаты теоретического анализа и экспериментального исследования влияния ретроактивной и проактивной интерференции на суждения метапамяти студентов. Теоретически обосновано негативное влияние интерференции на метапамять. В частности, установлено, что ретроактивная и проактивная интерференция не только ухудшают продуктивность памяти, а также обуславливают неточные суждения метапамяти и ошибки метакогнитивного мониторинга («иллюзию знания»). Экспериментально установлено, что суждения метапамяти EOL и JOL в большей степени подвергаются воздействию проактивной интерференции, чем ретроактивной.

Ключевые слова: Ретроактивная интерференция (RI), проактивная интерференция (PI), метапамять, суждения метапамяти, суждения о легкости запоминания (EOL), суждения о знании (JOL).

The article presents the results of theoretical analysis and experimental study of the effect of retroactive and proactive interference on the students' metamemory judgments. The negative impact of interference on metamemory was theoretically substantiated. In particular, it was found that the retroactive and proactive interference not only impair memory efficiency, but cause inaccurate metamemory judgments and metacognitive monitoring errors (e.g., «illusion of knowledge»). It was experimentally proved that metamemory judgments such as EOL and JOL are more exposed to proactive interference than retroactive one.

Key words: retroactive interference (RI), proactive interference (PI), metamemory, metamemory judgments, ease of learning judgments (EOL), judgments of learning (JOL).

Постановка проблеми. Останнім часом з'явилася низка наукових праць, присвячених дослідженню метапам'яті в контексті інтерференції (R. A. Bjork, M. Diaz, A. S. Benjamin, C. N. Wahlheim, M. Besken, N.W. Mulligan, T. A. Довгалюк та ін.), а також порушено проблему виникнення «ілюзії про знання» на метарівні в умовах впливу ретроактивної інтерференції (D. K. Eakin, T. A. Schreiber, S. Sergent-Marshall, I. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж М. М. Августюк, та ін.). Водночас, незважаючи на підвищення наукового інтересу до проблеми вивчення метапам'яттєвих суджень, досить фрагментарно розкрито вплив ретроактивної та проактивної інтерференції на їх параметри (точність, розподіл рейтингів окремих видів метапам'яттєвих суджень, індексів впевненості, калібрації тощо), немає досліджень щодо розкриття закономірностей цього впливу. Недостатньо розкритими залишаються питання щодо явища «ілюзії про знання», що є результатом неточних метапам'яттєвих суджень в умовах впливу ретроактивної та проактивної інтерференції.

Огляд останніх досліджень і публікацій. Згідно з теорією інтерференція впливає на пам'ять та метапам'ять по-різному [1; 6], оскільки метапам'яттєві судження базуються на основі інформації до якої люди мають доступ під час здійснення моніторингу. Відповідно до цієї думки Д. Ікін [8] припустила, що пам'ять та метапам'ять можуть знаходитися під різними факторами впливу в умовах ретроактивної інтерференції. Виокремлено чинники, що зумовлюють вплив інтерференції на метапам'яттєві судження, а саме: тривалість запам'ятовування [5], змагання цільової інформації [15], схожість стимулу [14], розмір стимульної інформації [10],

розмір цільової інформації [11], взаємопов'язаність стимульної та цільової інформації [16] тощо.

Відповідно до окремих досліджень щодо впливу інтерференції на метапам'ять, люди не передбачають її негативний вплив на майбутню продуктивність відтворення. Проте, з другого боку, за певних обставин, досліджувані можуть передбачити фактори, що обмежують доступ до вивченої інформації [8]. Згідно з інтерференційною теорією метапам'яттєві судження ґрунтуються на безлічі інших ресурсів, до яких люди мають доступ: взаємопов'язана інформація, що відтворюється у відповідь на пошукову активність; легкість, із якою відтворюється інформація; знайомість стимулів інформації щодо інформації, з якою вона асоціюється та ін. Власне тому люди спотворюють об'єктивну природу їхньої пам'яті і точність майбутнього відтворення базується на значній кількості суб'єктивних джерел інформації. З другого боку, передбачення продуктивності запам'ятовування піддаються впливу інтерференції, зокрема метапам'яттєві судження є неточними [6; 8]. Цей факт негативно впливає на відтворення, оскільки суб'єкти не можуть точно передбачити майбутню продуктивність пам'яті в умовах впливу інтерференції. Попередні знання та/або асоціації спотворюють процес запам'ятовування нової інформації та зумовлюють неточні метапам'яттєві судження, вищеназвану «ілюзію про знання» [8]. Під впливом «ілюзії про знання» люди переоцінюють досконалість запам'ятовування інформації [2]. Коли люди не можуть правильно передбачити ймовірність правильного відтворення інформації, то це впливає не лише на метапам'ять, але й на весь процес запам'ятовування нової інформації, що взаємопов'язана та/або асоціюється із попередньою.

Діаз та Бенжамін [6] припустили, що судження про вивчене (JOL), здійснені впродовж впливу проактивної інтерференції, базуватимуться на змаганні цільової інформації або на знайомості стимульної. Якщо JOL базуватимуться на змаганні цільової інформації, то оцінки продуктивності відтворення зменшуватимуться із збільшенням кількості проб, та навпаки будуть зростати, якщо вони є чутливими до знайомості стимульної інформації. Меткалфе, Шварц та Джоаквіум [14] дослідили ефект впливу проактивної інтерференції на судження про відчуття знання (FOK) та дійшли висновку, що люди не враховують вплив проактивної інтерференції на продуктивність відтворення. Проте було виявлено, що рей-

тинги FOK є надміру високими щодо тієї інформації, де стимульна (але не цільова) інформація повторювалася. Тому науковці припустили, що на здійснення FOK суджень впливала евристика знайомості стимулу [19]. Р. Макі [10] виявила, що знайомість стимульної інформації не впливає на JOL, оскільки досліджувані можуть правильно передбачити, що стимули, які є в парі із декількома цільовими словами, будуть продукувати гірше відтворення. Вона також дійшла висновку, що JOL є стійкими до ефекту інтерференції, оскільки вони враховують змагання між цільовою інформацією. Дж. Меткалфе та М. Фінн [13] експериментально довели, що доступ до цільової інформації є базисною основою для здійснення відстрочених JOL. Точність відстрочених JOL може бути нижчою в ситуаціях впливу інтерференції, оскільки легкість із якою робляться судження, повинна відображатися в легкості процесу відтворення. Цей результат дослідження свідчить про наявність евристики легкості обробки інформації під час здійснення відстрочених JOL. К. Вахлхейм [20] також дійшов висновку, що інтерференція впливає на точність JOL, навіть у тих експериментах, де стимули не передбачали продукування високого рівня інтерференції.

Підсумовуючи аналіз досліджень метапам'яті та інтерференції, ми виокремили питання, які потребують уточнення. Наприклад, судження про легкість вивчення (EOL), які здійснюються безпосередньо перед запам'ятовуванням, взагалі не були досліджені експериментально в умовах інтерференції. Базуючись на теоретичному аналізі перспектив вивчення впливу ретроактивної та проактивної інтерференції на метапам'яттєві судження, ми маємо на меті експериментально дослідити вплив інтерференції на судження про легкість вивчення (EOL), судження про вивчене (JOL). А саме визначити, чи EOL та JOL є чутливими до умов ретроактивної та проактивної інтерференції. EOL судження про те, як добре ми в майбутньому запам'ятаємо інформацію, залежить від багатьох факторів. Судження EOL базуються переважно на «суб'єктивному відчутті» та покладаються на стимули, які не пов'язані із силою пам'яті. На відміну від EOL, JOL судження базуються більше на інформації, що міститься в довготривалій пам'яті, оскільки вони здійснюються через деякий проміжок часу після запам'ятовування. Власне тому **метою нашої статті** є викладення результатів експериментального дослідження впливу ретроактивної та проактивної інтерференції на параметри EOL та JOL суджень.

Матеріали та методи. Учасниками експерименту стали сто двадцять учасників (84 жіночої та 36 чоловічої статі; $M_{\text{вік}} = 19,55$ роки, $SD = 3,50$). Зокрема, було сформовано дві основні групи за умовою PI та RI, кожна з яких була поділена на підгрупи, залежно від списку слів для запам'ятовування: CL (класична: схема для запам'ятовування відповідала умовам класичної парадигми ABC), AS (асоціативна: класична схема парадигми ABC, де у другому списку запам'ятовування було замінене стимульне слово А на А') та CO (контрольна: давався контрольний список слів для запам'ятовування, де використовувалися не пов'язані списки слів для заучування: АВ та DC). Загалом вибірка була поділена на шість експериментальних підгруп, що налічувала по двадцять осіб кожна з урахуванням статевої та вікової приналежності. Учасників експерименту відбирали стихійним методом із сукупності студентів різних спеціальностей та різних курсів Національного університету «Острозька академія».

Враховуючи складність та важливість моделювання умов інтерференції в нашому дослідженні, завданням *другого етапу* емпіричного дослідження була перевірка ефективності моделювання умов проактивної (PI) та ретроактивної інтерференції (RI) шляхом стандартизації списку слів-стимулів для запам'ятовування.

Для формування списків слів-стимулів та організації процедури експерименту, ми використовували класичну парадигму ABC. Ця парадигма є однією із найстаріших та найбільш широко прийнятих теорій забування [4]. Принцип виникнення інтерференції в цій парадигмі полягає із виникненням асоціативних перешкод, під час послідовного запам'ятовування двох списків слів АВ та АС. За таких умов суб'єкт схильний забувати цільову (В або С) інформацію за умов створення асоціативного зв'язку із одним тим самим стимулом (А). Така умова викликає ефект конкуренції при пошуку цільового стимулу С, де в результаті відтворюється стимул В, оскільки він запам'ятовувався першим. За припущеннями Л. Постмана та Б. Андервуда [18] цільовий стимул В має більш міцніший та стійкіший слід у пам'яті, що під час конкурування обох цільових блоків дає можливість йому «виграти» змагання та бути відтвореним. З огляду на те, що за таких умов конкуренції забувається інформація, що є другою в порядку засвоєння, тому такий прояв інтерференції можна віднести до PI. Згодом С. Барнс та Б. Андервуд [1] доповнили класичну парадигму ABC гіпотезою «відучування»,

яка пояснює принцип забування через згасання сліду в пам'яті цільового стимулу В. Науковці встановили, що після запам'ятовування другого списку АС, список АВ піддається прогресуючому ослабленню сліду пам'яті, а тому пізніший тест пам'яті показує гіршу продуктивність відтворення цільового стимулу В, а значить проявляється RI.

Враховуючи значну кількість чинників, що викликають інтерференцію, ми сформували ще один список слів-стимулів, де стимульні слова в першому та другому списках є асоціаціями (АВ та А'С). Це зумовлено нашим інтересом до особливостей прояву інтерференції, зокрема до міри її прояву. Ми припускаємо, що порівняно з класичною ABC моделлю інтерференції ми зможемо довести, що асоціативний зв'язок стимульних слів в обох списках може лише погіршити відтворення. Пізніше це дасть можливість простежити особливості впливу інтерференції на метапам'ятеві судження студентів, а також, імовірно, розкриє окремі її властивості. Для відбору асоціативного стимульного матеріалу ми використовували Український асоціативний словник за редакцією С. В. Мартінек [3]. Наш вибір продиктований досвідом зарубіжних досліджень, де використовуються схожі словниково-довідникові системи для добору стимульного матеріалу.

Процедура експерименту складалася з послідовних фаз:

1. *Фаза EOL суджень*: сорок українських пар слів були представлені окремо, де до кожної пари слів учасники здійснювали EOL судження. В інструкції респонденти були проінформовані, що вони пізніше будуть запам'ятовувати ці пари слів. Питання для отримання EOL суджень було таким: «Оцініть, наскільки важко, чи легко Вам буде запам'ятати друге слово з пари». Учасники визначали свою оцінку за порядковою шкалою від 1 (дуже легко) до 6 (дуже важко), шляхом натиснення відповідної відмітки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожної пари слів був випадковим для кожного учасника. Така процедура тривала поки всі 40 слів – стимулів не були оцінені.

2. *Фаза запам'ятовування I*, де респонденти заучували перший список слів (АВ для всіх груп).

3. *Діагностика обсягу оперативної пам'яті (ОП)* як дистрактор, де тестування складалася з десяти серій, у кожній із яких досліджуваному зачитувалися п'ять рядів чисел: по 5 цифр у кожному. Цифри зачитують з інтервалом в одну секунду. Перед випробува-

ним стояло завдання попарно додати числа й отримані суми записати у бланк (див. додаток В).

4. *Фаза запам'ятовування II* стимульного матеріалу (АС для групи CL, А'С – для групи AS з асоціативним стимулом, де асоціація А' була надана до першого слова з пари А, що запам'ятовувалися в першій фазі та DC для групи CO, що був новим списком слів, не пов'язаним із першим списком для запам'ятовування).

5. *Дистрактор* – серія математичних рівнянь, де досліджувані мали відповісти, чи є правильною відповідь на математичний приклад (якщо правильно – натискали «1», якщо ні – «0»).

6. *Фаза суджень JOL*. Питання для отримання JOL було таким: «Яка ймовірність того, що Ви пізніше відтворите шведський переклад українського слова?». Оцінка здійснювалася за порядковою шкалою від 1 (не впевнений) до 6 (впевнений), шляхом натиснення відповідної відмітки на моніторі комп'ютера за допомогою мишки. Порядок показу кожного наступного українського слова-стимулу був випадковим для кожного учасника.

7. Методика для оцінки логічного мислення «Складні аналоги» (як дистрактора).

8. *Відтворення* на спеціальному бланку досліджуваного залежно від виду інтерференції: PI відтворювали слово «С» з останнього списку слів, RI – «В» з першого списку слів.

У середньому процедура експерименту займала 25–35 хвилин ($M = 29,48$; $SD = 4,36$) на одного досліджуваного.

Усі статистичні виміри та обрахунки здійснювалися за допомогою IBM SPSS Statistics 20 із використанням методів описової статистики, а для визначення статистично значимих відмінностей: дисперсійний аналіз (ANOVA) та LSD тест. Обрахунки точності метапам'яттєвих суджень студентів здійснювалися за допомогою коефіцієнта гама-кореляції Гудман – Крускала (G). Обрахунок параметрів метапам'яттєвих суджень здійснювався в Microsoft Excel з використанням формул: O\U індекса для визначення показника впевненості, C індекса для визначення показника калібрування, R індекса для визначення показника роздільності, Kп індекса для визначення показника справжнього знання про функціонування процесів пам'яті та індекса Браєра (Br) для визначення показника адекватності метапам'яттєвих суджень студентів. Виміри показників оброблювалися для кожного студента індивідуально.

Виклад основного матеріалу. Першим завданням було здійснити аналіз результатів продуктивності відтворення, з метою встановлення впливу PI та RI в експериментальних групах. Для цього ми використали однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Не було встановлено статистично значимих міжгрупових відмінностей ($F(2, 56) = 1,26$, $p = 0,61$) між групами PI та RI. Це свідчить про однаковий прояв цих видів інтерференції у відтворенні для цих груп (див. рис. 1).

Статистично значимий результат ANOVA, $F(2, 56) = 27,76$, $p = 0,00$ показав, що показники продуктивності відтворення у двох експериментальних групах були нижчими ($M_{CL} = 0,27$, $SD_{CL} = 0,44$; $M_{AS} = 0,22$, $SD_{AS} = 0,42$), порівняно із продуктивністю відтворення в контрольній групі ($M_{CO} = 0,44$, $SD_{CO} = 0,50$) в умовах впливу PI. Цей аналіз показує, що маніпуляція умови проактивної інтерференції була успішною.

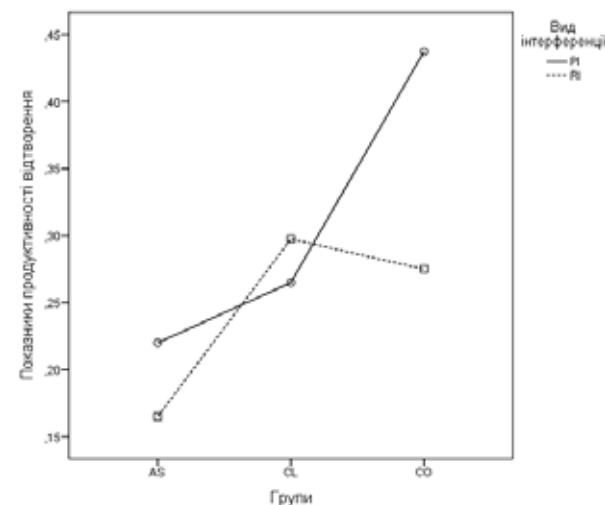


Рис. 1. Графік розподілу показників продуктивності відтворення залежно від умови виду інтерференції у групах (PI і RI) та підгрупах: асоціативна (AS), класична (CL) та контрольна (CO)

Для того, щоб перевірити успішність виконання умови ретроактивної інтерференції, ми провели аналогічний аналіз. Статистично значимий результат ANOVA, $F(2, 56) = 182,28$, $p = 0,00$ показав, що показники продуктивності відтворення в AS групі були нижчими ($M_{AS} = 0,17$, $SD_{AS} = 0,37$), порівняно із продуктивністю відтворення в контрольній групі ($M_{CO} = 0,28$, $SD_{CO} = 0,45$) в умовах впливу ретроактивної інтерференції (RI). Однак LSD тест для пошуку внутрішньогрупових відмінностей не встановив ($p=0,67$) їх між класичною групою ($M_{CL} = 0,30$, $SD_{CL} = 0,46$) та контрольною. Це свідчить про недостатність умови інтерференції у групі RI для підгрупи CL.

Наступним нашим завданням було провести аналіз результатів із метою встановлення впливу проактивної та ретроактивної інтерференції на параметри метапам'ятєвих суджень. Отримані дані було систематизовано та проаналізовано за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA на виявлення статистично значимих міжгрупових відмінностей у параметрах метапам'ятєвих суджень в умовах впливу проактивної та ретроактивної інтерференції.

Аналізуючи результати різних параметрів EOL суджень в умовах впливу проактивної інтерференції (табл. 1), можемо констатувати статистично значимі відмінності між експериментальними підгрупами (AS, CL та CO) в показниках рейтингів суджень, неточність метапам'ятєвих суджень, ефект надмірної впевненості, погану дискримінативність суджень (варіабельність відповіді студентів), низькі показники про актуальне знання (Kn) та адекватності (Br) метапам'ятєвих суджень. Це дозволяє нам стверджувати, що PI впливає на EOL судження негативно.

Таблиця 1

**Групові відмінності у параметрах EOL суджень
в умовах RI та PI**

	PI				RI			
	EOL AS	EOL CL	EOL CO		EOL AS	EOL CL	EOL CO	
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F (p)</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F (p)</i>
Рейтинг	2.82	3.32	2.08	3.99 *(0,00)	3.15	3.49	3.22	0,84 (0,43)
G	0,05	0,09	0,23	3.12 *(0,02)	0,18	0,17	0,27	1.04 (0,09)
O/U	+0,44	+0,30	+0,28	2.89 *(0,03)	+0,26	+0,28	+0,27	0,84 (0,21)

C	0,18	0,20	0,22	0,55 (0,57)	0,26	0,27	0,26	0,09 (0,99)
R	0,02	0,05	0,11	2.99* (0,05)	0,02	0,02	0,04	1.14 (0,31)
Kn	0,17	0,11	0,24	1,29* (0,05)	0,16	0,14	0,18	0,89 (0,25)
Br	0,15	0,11	0,20	1.30* (0,05)	0,20	0,19	0,22	0,99 (0,12)

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

Натомість результати внутрішньогрупового порівняння впливу ретроактивної інтерференції демонструють зворотну картину. Параметри EOL суджень не є статистично відмінними в розрізі груп. Новизна такого результату є очевидною, адже основною причиною у виникненні інтерференції є конкуренція схожої інформації. Судження EOL, які здійснюються перед вивченням, характеризуються відмінними параметрами в розрізі експериментальних груп. Це пояснюється тим, що суб'єкт оцінює лише 2-ий список слів, який і виконує умову «схожості» інформації, що вивчається. На метарівні під час опрацювання такого типу інформації виникає ефект евристики легкості обробки (що підтверджується також результатами аналізу тривалості здійснення EOL суджень), формуючи хибне відчуття знайомості та легкості майбутнього засвоєння інформації. Водночас 1-ий список слів для запам'ятовування не викликає такого ефекту, оскільки в пам'яті немає конкуруючої інформації. Тому метапам'ятєві EOL судження є більш ефективними в умовах впливу ретроактивної інтерференції, порівняно з умовами впливу проактивної інтерференції.

Аналогічну статистичну обробку даних було проведено щодо параметрів JOL суджень (таблиця 2).

Таблиця 2

**Групові відмінності в оцінці параметрів JOL суджень
в умовах RI та PI**

	PI				RI			
	JOL AS	JOL CL	JOL CO		JOL AS	JOL CL	JOL CO	
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F (p)</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F (p)</i>
Рейтинг	3,89	3.61	3.92	0,65 (0,52)	3.82	4.32	3,22	3,24* (0,04)
G	0,27	0,30	0,42	3.12* (0,02)	0,27	0,28	0,35	1,04 (0,09)

O/U	+0,27	+0,33	+0,14	2.97* (0,05)	+0,26	+0,29	+0,16	3.74 *(0,03)
C	0,27	0,24	0,22	0,54 (0,57)	0,26	0,27	0,26	0,08 (0,99)
R	0,03	0,05	0,11	2.94* (0,05)	0,02	0,02	0,04	1.12 (0,31)
Kn	0,20	0,21	0,24	1,27* (0,05)	0,21	0,21	0,20	0,89 (0,25)
Br	0,13	0,18	0,23	1.31* (0,05)	0,21	0,19	0,22	0,79 (0,12)

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

Як бачимо, вони відрізняються від даних, одержаних у результаті аналізу EOL суджень. Це можна пояснити тим, що ці два види суджень різні за основою їх здійснення (А. Корят). Однак ці судження також піддаються впливу евристичних механізмів, зокрема евристики легкості обробки стимула, що в нашому випадку визначається як легкість доступу до цільової інформації (або її частин) в пам'яті.

Статистично значимі відмінності параметрів JOL суджень в умовах впливу PI дозволяють констатувати їх неточність, ефект надмірної впевненості у двох експериментальних групах, а також низькі показники індекса резолюції, справжнього знання та показники адекватності цих суджень. Натомість в умовах RI статично значимими є відмінності в показниках впевненості (O/U) для JOL суджень, що демонструє ефект надмірної впевненості в експериментальних групах. Ці результати показують, що вплив проактивної інтерференції, порівняно з ретроактивною, більшою мірою позначається на JOL судженнях.

У результаті теоретичного аналізу було з'ясовано, що JOL судження ґрунтуються на евристиці легкості доступу до цільової інформації [11]. Стимульна інформація легко асоціюється із цільовою, проте фрагментарною інформацією, що міститься в пам'яті, формуючи хибні висновки щодо продуктивності відтворення. Це дає нам можливість припустити, що суб'єкти не можуть диференціювати між собою два блоки інформації, що запам'ятовувалася, і правильно визначити легкість доступу до цільової інформації при здійсненні JOL суджень. Однак це не проявляється в умовах ретроактивної інтерференції. Ґрунтуючись на таких результатах, ми припускаємо, що другий блок інформації утворює більш конкуруючі умови під час відтворення, а на метарівні не відбувається

диференціація таких фрагментарних знань. Тому постає питання, наскільки точно респонденти зможуть оцінити правильність здійсненого відтворення. Це допоможе відповісти на питання, чи справді суб'єкти не можуть диференціювати фрагментарні, спотворені проактивною інтерференцією знання.

Наступний аналіз було здійснено з метою простежити, чи змінювалася функція контролю (стратегія часу запам'ятовування) залежно від виду інтерференції та експериментальної групи. Доречно нагадати, що Д. Ікін та інші дослідники вважають, що неточний моніторинг метапам'яті завжди відображається на функції контролю [8; 9; 17].

Виявлено, що відмінності у тривалості запам'ятовування інформації є статистично значимими ANOVA, $[F(2, 56) = 17,67, p = 0,00]$ як функції групи та виду інтерференції. Додатковий апостеріорний аналіз LSD виявив статистично значимі відмінності між групами PI та RI для підгруп AS. Як бачимо з рис. 2 найнижча тривалість запам'ятовування у групі RI підгрупі AS ($M_{AS} = 3,65$ с, $SD_{AS} = 5,20$), а у групі PI-підгрупі AS ($M_{AS} = 5,83$ с, $SD_{AS} = 8,63$) – найдовша.

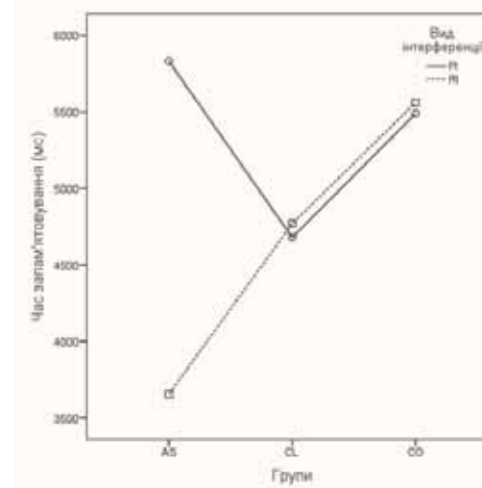


Рис. 2. Графіки розподілу показників тривалості часу запам'ятовування залежно від умови виду інтерференції у групах (PI і RI) та підгрупах: асоціативна (AS), класична (CL) та контрольна (CO)

Жодних інших статистично значимих міжгрупових відмінностей не було встановлено. Констатовані внутрішньогрупові відмінності свідчать про те, що асоціативний взаємозв'язок більшою мірою впливає на виникнення евристики легкості обробки інформації та спонукає респондентів швидко перейти до вивчення наступної пари слів за умов ретроактивної інтерференції. А за умов проактивної інтерференції асоціації не мають такого впливу, а навпаки – стимулюють студентів більше часу витратити на засвоєння асоційованого стимулу.

Пошук внутрішньогрупових відмінностей показав статистично значимі результати ($p = 0,00$) у групі PI: у підгрупі CO ($M_{CO} = 5,48$ с, $SD_{CO} = 4,77$) студенти витрачали більше часу на запам'ятовування списки слів стимулів, аніж у групі CL ($M_{CL} = 4,67$ с, $SD_{CL} = 4,82$). Аналогічний статистично значимий результат ($p = 0,00$) був знайдений у групі RI, де виявлено подібну тенденцію до групи RI: у підгрупі CO ($M_{CO} = 5,56$ с, $SD_{CO} = 5,63$) студенти витрачали більше часу на запам'ятовування списки слів стимулів, аніж у групі CL ($M_{CL} = 4,76$ с, $SD_{CL} = 5,86$).

За схожим алгоритмом було проведено аналіз тривалості відтворення. Статистично значимий результат ANOVA, [$F(2,56) = 23,43$, $p = 0,00$] показав, що тривалість відтворення є відмінною між групами PI та RI. Інакше кажучи, цей результат підтвердив, що види інтерференції по-різному впливають на час протягом якого здійснюється відтворення студентів. Зокрема, як візуально видно з рис. 3 студенти групи PI здійснювали відтворення довше, аніж студенти групи RI. У ході аналізу ми виявили статистично значимі відмінності у тривалості відтворення інформації ANOVA, [$F(2, 56) = 8,83$, $p = 0,00$] як функції групи та виду інтерференції. Як бачимо з рис. 3, в умовах впливу проактивної інтерференції найнижча тривалість відтворення спостерігається у групі CL ($M_{CL} = 6,82$, $SD_{CL} = 4,73$), а довше здійснювалося відтворення у двох інших групах: AS ($M_{AS} = 7,84$ с, $SD_{AS} = 5,95$) та CO ($M_{CO} = 7,35$ с, $SD_{CO} = 5,92$). Інший розподіл тривалості відтворення спостерігається в умовах впливу ретроактивної інтерференції: найнижча тривалість відтворення у групі CO ($M_{CO} = 5,77$ с, $SD_{CO} = 5,65$), порівняно з двома іншими експериментальними групами. AS ($M_{AS} = 7,06$ с, $SD_{AS} = 4,97$) та CL ($M_{CL} = 6,04$, $SD_{CL} = 5,04$) (див. рис. 3).

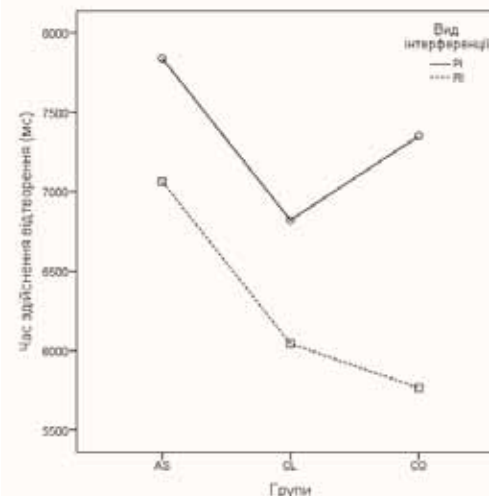


Рис. 3. Графік розподілу показників тривалості часу відтворення залежно від умови виду інтерференції у групах (PI і RI) та підгрупах: асоціативна (AS), класична (CL) та контрольна (CO)

Встановлено, що тривалість відтворення інформації пов'язана з певним видом інтерференції – ретроактивною чи проактивною. За умов проактивної інтерференції суб'єкт використовує більше часу, щоб пригадати цільову інформацію порівняно з умовами ретроактивної інтерференції.

Висновки. Отже, підсумовуючи, зазначимо, що метапам'яттєві судження EOL та JOL більшою мірою піддаються впливу проактивної інтерференції, ніж ретроактивної. Це пояснюється тим, що (1) другий список слів-стимулів завдяки накладенню інформації на один і той же стимул, формує хибне відчуття про наявність правильної цільової інформації в пам'яті; (2) студенти не в змозі диференціювати фрагментарну цільову інформацію та приймають її за правильну, швидко здійснюючи судження про це, вважаючи, що її відтворення не є складним завданням. З'ясовано, що PI та RI якісно по-різному впливають на EOL та JOL судження. PI більшою мірою опосередковано спотворює інформацію на метарівні, що призводить до: завищених оцінок

можливості запам'ятати та правильно відтворити цільову інформацію; є причиною неточного моніторингу знань, характерним є виникнення ефекту надмірної впевненості, низької диференціації суб'єктивного відчуття та присвоєння йому різних кількісних значень та загалом показнику адекватності метапам'яттєвих суджень. RI впливає на параметри метапам'яттєвих суджень, однак це було виявлено лише в завищених оцінках студентів та в прояві ефекта надмірної впевненості. Це дало нам підстави до висновку, що RI впливає на метапам'яттєві судження студентів через схожість другого списку запам'ятовування, яка на евристичному рівні забезпечує швидкість та легкість обробки інформації (евристика легкості обробки) та формує евристику знайомості, де RI такого механізму не задіює.

Література:

1. Волошина В. О. Інтерференція та метапам'яття : теоретичний аналіз перспектив експериментального вивчення проблематики / В. О. Волошина // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія», 2012. – Вип. 19. – С. 48–53.
2. Пасічник І. Д. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. / І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, М. М. Августюк // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острог : Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія». 2014. – Вип. 28. – С. 3–16.
3. Український асоціативний словник. В 2 т. Т. 1: Від стимулу до реакції / [авт.-уклад. Мартінек С.]. – 2 вид., стер. – Львів : Паїс, 2008. – 344 с.
4. Anderson M. C. Rethinking interference theory : Executive control and the mechanisms of forgetting / M. C. Anderson // Journal of Memory and Language. – 2003. – № 49. – P. 415–445.
5. Bjork R. A. Self-regulated learning : Beliefs, techniques, and illusions // R. A. Bjork, J. Dunlosky, N. Kornell // Annual Review of Psychology. – 2013. – Vol. 64. – P. 417–444.
6. Diaz M., Benjamin A. S. The effects of proactive interference (PI) and release from PI on judgments of learning // Memory & Cognition. – 2011. – Vol. 39. – № 2. – P. 196–203.
7. Dunlosky J. Importance of the kind of cue for judgments of learning (JOLs) and the delayed-JOL effect / T. O. Nelson, J. Dunlosky // Memory & Cognition. – 1992. – № 20. – P. 373–380.
8. Eakin D. K. Illusions of knowing : Metamemory and memory under conditions of retroactive interference // Journal of Memory and Language, Special Issue. – 2005. – № 52. – P. 526–534.

9. Koriat A. Monitoring one's own knowledge during study : A cue-utilization approach to judgments of learning // Journal of experimental psychology: general. – 1997. – Vol. 126. – № 4. – P. 349–370.
10. Maki R. H. The roles of competition, target accessibility and cue familiarity in metamemory for word pairs / R. H. Maki // Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition. – 1999. – № 25. – P. 1011–1023.
11. Matvey G. Fluency of retrieval at study affects judgments of learning (JOLs) : An analytic or nonanalytic basis for JOLs? / J. Dunlosky, R. Guttentag, G. Matvey // Memory & Cognition. – 2001. – № 29 (2). – P. 222–233.
12. Mazzoni G. Judgments of learning are affected by the kind of encoding in ways that cannot be attributed to the level of recall / T. O. Nelson, G. Mazzoni // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory & Cognition. – 1995. – № 21. – P. 1263–1274.
13. Metcalfe J. Familiarity and Retrieval Processes in Delayed Judgments of Learning / B. Finn, Metcalfe J. // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. – 2008. – Vol. 34. – № 5. – P. 1084–1097.
14. Metcalfe J. The cue-familiarity heuristic in metacognition / J. Metcalfe, B. L. Schwartz, S. G. Joaquim // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, & Cognition. – 1993. – № 19. – P. 851–864.
15. Nelson T. O. Utilization of Metacognitive Judgments in the Allocation of Study During Multitrial Learning / J. Dunlosky, A. Graf, L. Narens, T. O. Nelson // Psychological Science. – 1994. – № 5. – P. 207–213.
16. Osgood C. E. Meaningful similarity and interference in learning // Journal of Experimental Psychology. – 1946. – Vol. 36. – № 4. – P. 277–301.
17. Perkins R. Metacognitive and Control Strategies Revised / R. Perkins, B. Salomon // Social Psychology Journal. – 1987. – № 3. – P. 13–18.
18. Postman L. Critical issues in interference theory / L. Postman, B. J. Underwood // Memory & Cognition. – 1973. – № 1. – P. 19–40.
19. Reder L. M. What determines initial feeling of knowing? Familiarity with question terms, not with the answer / L. M. Reder, F. E. Ritter // Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory, and Cognition. – 1992. – № 18. – P. 435–451.
20. Wahlheim C. N. Predicting memory performance under conditions of proactive interference : Immediate and delayed judgments of learning // Memory & cognition. – 2011. – Vol. 39. – № 5. – P. 827–838.
21. Wahlheim C. N. Predicting memory performance under conditions of proactive interference : Immediate and delayed judgments of learning / C. N. Wahlheim // Memory & cognition. – 2011. – Vol. 39. – № 5. – P. 827–838.

УДК 159.9.072.423:364.041:[332+337]:355.422

Н. А. Агаєв

ХАРАКТЕРНІ ОЗНАКИ ОСНОВНИХ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ

У статті викладено спробу уточнення на підставі отриманого практичного досвіду психологічного забезпечення антитерористичної операції на сході України спектру характерних ознак негативних психічних станів військовослужбовців, які можуть виникати в них під час ведення бойових дій, а саме бойовий стрес, бойова перевтома, бойова психічна травма (БПТ), посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) як форма розвитку БПТ та реактивні стани як важкі форми бойової психіатричної патології – неврози й реактивні або психогенні психози. Викладений матеріал надасть військовим психологам частин (підрозділів) Збройних Сил України можливість напрацьовувати більш своєчасні та правильні психологічні висновки. Надалі це надаватиме змогу більш обґрунтованого добору та застосування певних психокорекційних (терапевтичних, реабілітаційних) методик, що своєю чергою запобігатиме можливій психотравматизації (ретравматизації) військовослужбовців.

Ключові слова: бойові дії, негативні психічні стани, ознаки, діагностування, психологічні висновки.

В статье изложена попытка уточнения на основании полученного практического опыта психологического обеспечения антитеррористической операции на востоке Украины спектра характерных признаков негативных психических состояний военнослужащих, которые могут возникать у них во время ведения боевых действий, а именно боевой стресс, боевое переутомление, боевая психическая травма (БПТ), посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) и реактивные состояния как тяжелые формы боевой психиатрической патологии – неврозы и реактивные или психогенные психозы. Изложенный материал даст военным психологам частей (подразделений) Вооруженных Сил Украины возможность набирать более своевременные и точные психологические заключения. В дальнейшем это предо-

ставит возможность более обоснованного подбора и применения определенных психокоррекционных (терапевтических, реабилитационных) методик, что в свою очередь предотвратит возможную психотравматизацию (ретравматизацию) военнослужащих.

Ключевые слова: боевые действия, негативные психические состояния, признаки, диагностирование, психологические заключения.

The article presents an attempt to refine the spectrum of the characteristic signs of negative mental states of the soldiers using the practical experience of psychological support of anti-terrorist operation in the east of Ukraine. The military men are said to have the signs that may appear in them during the conduct of hostilities, namely, combat stress, combat fatigue, combat mental trauma (CMT, COSR), post-traumatic stress disorder (PTSD), and reactive states like severe forms of combat psychiatric pathology, which are neurosis and reactive or psychogenic psychoses. The article will give the military psychologists of the units of the Armed Forces of Ukraine the opportunity to gain more timely and accurate results of psychological testing. In the future it will provide an opportunity for more informed selection and application of specific psychological intervention (therapeutic and rehabilitation) techniques, which in turn will prevent the possible psychotraumatizing (retreatment) of the soldiers.

Key words: fighting, negative mental states, signs, diagnosis, psychological testing.

Постановка проблеми. Сучасний практичний досвід здійснення психологічного забезпечення участі частин і підрозділів Збройних Сил України та інших військових формувань у антитерористичній операції на території Донецької та Луганської областей (АТО) дає підстави стверджувати про брак чіткого розуміння основною масою військових психологів спектру критеріальних ознак основних негативних психічних станів, що виникають у військовослужбовців під час ведення ними бойових дій.

Це призводить до напрацювання хибних психологічних висновків та подальшого необґрунтованого застосування фахівцями певних психокорекційних (терапевтичних, реабілітаційних) методик, що в підсумку дає відсутність очікуваного позитивного ефекту від надання психологічної допомоги та реабілітації.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. Питання виникнення й розвитку негативних психічних ста-

нів, зокрема під час ведення бойових дій, у контексті визначення їх поведінкових, соматичних ознак протягом останніх років у своїх публікаціях розглядали такі зарубіжні дослідники: B. Adler, P. D. Bliese, C. A. Castro [9], Carrie H. Kennedy та Eric A. Zillmer [10], R. D. Marshall, R. Spitzer, M. R. Liebowitz [11], російські науковці Л. О. Кітаєв-Смик [3], П. А. Корчемний [6], М. М. Решетніков [7], В. Г. Ромек [8], українські дослідники М. С. Корольчук [5], О. В. Тімченко [2] та багато інших. Серед сучасних вітчизняних напрацювань у цьому напрямі насамперед слід виділити дослідження О. М. Кокуна, а також колектив фахівців Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України [1; 4].

Метою статті є уточнення на підставі отриманого практичного досвіду психологічного забезпечення антитерористичної операції на сході України спектру характерних ознак негативних психічних станів військовослужбовців, які можуть виникати в них під час ведення бойових дій, для напрацювань надалі відповідними фахівцями своєчасних та правильних психологічних висновків.

Методи. Під час проведення дослідження використовували методи польового включеного спостереження (екстраспекція), констатувального експерименту, діагностичного інтерв'ю, вибіркового письмового анкетування, тестування.

Викладення основного матеріалу. Основні ознаки негативних психічних станів військовослужбовців уявляється доцільним розглядати згідно із запропонованою в попередній авторській публікації ієрархії феноменологічних проявів, а саме:

1. Бойовий стрес.
2. Бойова перевтома.
3. Бойова психічна травма (БПТ).
4. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) як форма розвитку БПТ.
5. Реактивні стани як важкі форми бойової психіатричної патології – неврози й реактивні або психогенні психози.

Початкову стадію бойового стресу в зарубіжній насамперед американській науковій літературі визначають як «бойову й оперативну стресову реакцію» (combat and operational stress reaction, COSR). Її розглядають як загальний термін, що за своїми проявами охоплює всі можливі реакції військовослужбовців на бойові умови. За досвідом зарубіжних колег, що знайшов своє практичне підтвердження в Україні протягом 2014–2016 років, такі реакції часто

проявляються як гіперполохливість (сильна реакція, наприклад, на гучний звук), надмірна пильність (боєць завжди на сторожі і готовий діяти), дратівливість, проблеми зі сном і т. ін.

Слід відзначити, що деякі з цих реакцій вважають адаптивними, зокрема гіперполохливість і надмірна пильність, а також інші реакції бойового стресу, такі як зростання фізичної сили, збільшення витривалості, відчуття власної компетентності тощо (тобто не всі стресові реакції є негативними).

Надалі в ході розвитку бойового стресу у військовослужбовців демонструється такий спектр ознак:

- різке, неадекватне службовій обстановці підвищення або, навпаки зниження бойової активності;
- неадекватне ситуації підвищення емоційного збудження або навпаки емоційне заціпеніння, емоційна «тупість»;
- появу деструктивних форм мотивації діяльності або, навпаки, бажання «вийти з району ведення бойових дій», будь-якою ціною зберегти собі життя;
- втрата орієнтації в ситуації;
- відчуття нереальності в екстремальній ситуації;
- самовідчуження;
- різке, невласливе конкретному військовослужбовцю зниження дисциплінованості, поява порушень моральних норм міжособистісних відносин, що не спостерігалися раніше, деструктивних форм спілкування з оточуючими, розв'язності в поведінці;
- високий рівень необґрунтованої дратівливості, гнівливості, агресивності;
- різке зростання тривожності або навпаки необґрунтоване нехтування небезпекою;
- неспроможність впоратися з переживанням страху;
- поява замкненості, пригніченості, апатії;
- втрата інтересу до життя, виникнення думок про самогубство;
- значне підвищення психічної напруженості і настороженості;
- розосередження уваги або труднощі її швидкого переключення;
- різке зниження психологічної витривалості або навпаки зростання ригідності психічних процесів;
- поява схильності до панічних настроїв [2; 4].

Бойова перевтома передусім психологічне стомлення (перевтома) характеризується відчуттям слабосилля, виникненням обтяжливої напруженості, невпевненості в правильності виконуваних

дій, виникненням розладів уваги, сенсорних процесів, порушень у моторній сфері, погіршенням пам'яті та продуктивності мислення, послабленням волі, істотними змінами мотивації діяльності, посилення мотивів її припинення, накопиченням негативних емоційних реакцій; появою й посиленням сонливості [3], а також:

- байдужістю до роботи та її результатів;
- змінами звичайної поведінки особистості;
- підвищеною конфліктністю, роздратованістю;
- замкненістю (відлюдністю);
- неадекватною реакцією на жарти;
- бурхливою реакцією на будь-яке зауваження;
- безсонням або сонливістю;
- пітливістю чи сухістю шкіри;
- частим почервонінням чи блідістю [5].

Вивчені в умовах бойової обстановки стадії проявів переживання бойової психічної травми дозволяють виокремити такі їхні ознаки та часові характеристики:

1. «Стадія вітальних реакцій».

Триває від декількох секунд до 5–15 хвилин, коли поведінка практично повністю підпорядкована імперативу збереження власного життя. У цей період характерна реалізація переважно інстинктивних форм поведінки, які надалі переходять у короточасний (однак – з широкою варіативністю) стан заціпеніння.

2. «Стадія гострого психоемоційного шоку з явищами надмобілізації».

Як правило, розвивається після короточасного стану заціпеніння, який завершує стадію «вітальних реакцій», триває 3–5 годин і характеризується загальним психічним напруженням, граничною мобілізацією психофізіологічних резервів. Завершення цієї стадії може бути як пролонгованим, із поступовим наростанням відчуття виснаження, так і наступати раптово, миттєво, коли військовослужбовці, які тільки що активно діяли, впадають у стан близький до ступору або непритомності, незалежно від ситуації.

3. «Стадія психофізіологічної демобілізації».

Тривалість до 3-х діб. Здебільшого настання цієї стадії пов'язувалося з розумінням масштабів трагедії («стрес усвідомлення») і контактами з людьми, які отримали важкі травми, та тілами загиблих. Найбільш характерним для цього періоду є різке погіршення самопочуття і психоемоційного стану (аж до стану своєїрідної

прострації), прояви специфічних панічних реакцій, зниження моральної нормативності поведінки, відмова від будь-якої діяльності і відсутність мотивації до неї. Одночасно спостерігаються виразні депресивні тенденції, тимчасові порушення функцій уваги і пам'яті.

4. Подальша динаміка стану і самопочуття в процесі протікання БПТ визначається специфікою впливу екстремальних факторів, отриманими травмами і морально-психологічною ситуацією після подій. Слідом за «психофізіологічною демобілізацією» (при відносно високій варіативності її термінів) достатньо часто спостерігався розвиток 4-ої стадії – «стадії розв'язки» (3–12 діб). У цей період, за даними суб'єктивної оцінки, поступово стабілізуються настрої і самопочуття. На фоні суб'єктивних ознак деякого поліпшення стану об'єктивно зазначалося подальше зниження психофізіологічних резервів (за типом гіперактивації), прогресивно зростали явища перевтоми, істотно зменшувалися показники фізичної і розумової працездатності.

5. «Стадія відновлення» психофізіологічного стану.

Починалася переважно з кінця другого тижня (через 12–14 діб) після отримання БПТ і найбільш чітко виявлялася в поведінкових реакціях: активізувалося міжособистісне спілкування, починало нормалізуватися емоційне забарвлення мови і мімічних реакцій, вперше з'являлися жарти, що викликали емоційний відгук у оточуючих, відновлювалися сновидіння в більшості обстежених.

У більш пізні терміни (через місяць) у 12–22% постраждалих виявляються стійкі порушення сну, невмотивовані страхи, повторювані кошмарні сновидіння, нав'язливі, галюцинаторні стани. Ознаки астено-невротичних реакцій, у поєднанні з психосоматичними порушеннями у функціонуванні шлунково-кишкового тракту, серцево-судинної та ендокринної систем відзначалися в 75% постраждалих.

6. «Стадія відставлених реакцій».

Для певної частини постраждалих (до 10% випадків) може оцінюватися як гострий стресовий розлад або як маніфестація початку ПТСР. Одночасно збільшується внутрішня і зовнішня конфліктність.

7. «Стадія віддалених наслідків».

Розвиток ПТСР (через 6 місяців).

Найбільш складним випадком у діагностичній практиці військового психолога уявляється виявлення військовослужбовців,

щодо яких існує підозра на розвиток у них ПТСР внаслідок отримання БПТ (F 43.1), реактивних станів, що належать до найважчих форм бойової психіатричної патології – неврозів та реактивних психозів (F 40, F 48).

Зазначені стани вміщено та детально описано в МКХ-10. Таким чином, робота з військовослужбовцями, що демонструють ознаки зазначених психічних станів, виходить за межі компетенції військових психологів, оскільки полягає у сфері психіатрії. Тому слід уникнути напрацювання хибних психологічних висновків за фактичної наявності саме клінічної картини стану військовослужбовця.

Зважаючи на це, у випадках існування припущень щодо наявності у військовослужбовців таких психічних розладів доцільним заходом вважають проведення диференціального медико-психологічного обстеження клієнтів за допомогою стандартизованого блоку діагностичних методик, із подальшим направленням військовослужбовців до закладів охорони здоров'я.

Висновки. Наведені у статті характерні ознаки основних негативних психічних станів, що виникають у військовослужбовців під час ведення ними бойових дій, безумовно, сприятимуть напрацюванню психологами Збройних Сил України та інших військових формувань більш своєчасних та точних психологічних висновків у ході своєї професійної діяльності. Це своєю чергою даватиме підстави для більш обґрунтованого застосування надалі певних психокорекційних (терапевтичних, реабілітаційних) методик та уникнення можливої психотравматизації (ретравматизації) військовослужбовців. Перспектива подальших розвідок у цьому напрямі полягає в ще більшому вдосконаленні психодіагностичної діяльності психологів Збройних Сил України та інших військових формувань.

Література:

1. Агаєв Н. А. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : Методичний посібник / Н. А. Агаєв, О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська, В. В. Остапчук, В. В. Ткаченко. – К. : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234 с.
2. Екстремальна психологія : Підручник / За заг. ред. О. В. Тімченка. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.
3. Китаєв-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаєв-Смык. – М. : Академический проект, 2012. – 943 с.

4. Кокун О. М. Особливості негативних психічних станів військовослужбовців / О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська // Вісник Національного університету оборони України. – 2014. – Вип. 5 (42). – С. 262–267.

5. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : Підручник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.

6. Корчемний П. А. Военная психология : теория, методология, практика / П. А. Корчемний. – М. : Воениздат, 2010. – 281 с.

7. Решетников М. М. Психология войны : от локальной до ядерной. Прогнозирование состояния, поведения и деятельности людей / М. М. Решетников. – СПб. : Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2011. – 496 с.

8. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.

9. Deployment Psychology : Evidence-Based Strategies to Promote Mental Health in the Military by Amy B. Adler (Editor), Paul D. Bliese (Editor), Carl Andrew Castro (Editor). Publisher: Amer Psychological Assn; 1 edition (October 15, 2010). ISBN-10 : 1433808811 ; ISBN-13 : 978-1433808814. – Hardcover: 294 pages.

10. Military Psychology, Second Edition : Clinical and Operational Applications by Carrie H. Kennedy (Editor), Eric A. Zillmer (Editor). Publisher: The Guilford Press ; Second Edition edition (July 19, 2012). ISBN-10: 1462506496; ISBN-13: 978-1462506491. – Hardcover : 409 pages.

11. Marshall R. D., Spitzer R., Liebowitz M. R. A review and critique of the new DSM-IV diagnosis of acute stress disorder // Am. J. Psychiatr. 1999. Vol. 156. – P. 1677–1685.

УДК 37.032:130.122:37.011.32-057.875

М. О. Антонець**ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті показано необхідність упровадження програми розвитку духовності для здобувачів вищої освіти. Для цього було визначено рівень розвитку духовних цінностей у студентів вищої школи. Дослідження проводилося в Полтавській державній аграрній академії, Полтавському національному педагогічному університеті, Полтавському університеті економіки і торгівлі, Українській медичній стоматологічній академії. Експеримент організовано за методикою виявлення рівня свідомості та сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості «Здійснення бажань» Е. Помиткіна. Здебільшого досліджуваних виявлено низький рівень розвитку духовних цінностей, тому сьогодні на гуманітарних дисциплінах у Полтавській державній аграрній академії програма розвитку духовності апробується.

Ключові слова: духовність, студентська молодь, вища школа, навчальна програма, християнські принципи.

В статье показана необходимость внедрения программы развития духовности для соискателей высшего образования. Для этого был определен уровень развития духовных ценностей у студентов высшей школы. Исследование проводилось в Полтавской государственной аграрной академии, Полтавском национальном педагогическом университете, Полтавском университете экономики и торговли и Украинской медицинской стоматологической академии. Эксперимент организован по методике выявления уровня сознания и сформированности духовной ценностной ориентации личности «Исполнение желаний» Э.Помыткина. У большинства исследуемых выявлен низкий уровень развития духовных ценностей. Поэтому сегодня на гуманитарных дисциплинах в Полтавской государственной аграрной академии программа развития духовности апробируется.

Ключевые слова: духовность, студенческая молодежь, высшая школа, учебная программа, христианские принципы.

The article shows the need to introduction of the program of development of spirituality for the applicants of higher education. With this aim, the level of the development of spiritual values of students of higher education was determined. The study was conducted in the Poltava State Agrarian Academy, Poltava National Pedagogical University, Poltava University of Economics and Trade, Ukrainian Academy of Medical Dental. The experiment was organized with the use of the method of revelation of the level of consciousness and spiritual formation of value orientations «Making desires» E.Pomytkin. In most of the experiment participants a low level of the development of spiritual values was distinguished. The revealed results caused the necessity of the programme of the development of spirituality approval at the classes of humanities in Poltava State Agrarian Academy are approved.

Key words: spirituality, young students, higher school, educational program, Christian principles.

Постановка проблеми. Сучасне студентство знаходиться під впливом секулярних тенденцій у суспільстві. Зло не тільки пригноблювалося, але придбало нових форм. Нечестя, нахабна поведінка, невдячність, жорстокість, безвідповідальність – проблеми, від яких страждає людина в третьому тисячолітті. У цій системі немає Бога, а є тільки егоїзм, цинізм, самовихваляння зі впертими амбіціями та єдиною метою – збагатитися. Атеїзм у серцях породив атеїзм у розумі, якій привів до страшного результату – браку страху перед Богом, себто глибокої кризи духовності людства.

Руйнацію духовних цінностей можна чітко простежити також серед здобувачів вищої освіти. Їм не знайомі біблійні настанови, які є першоосновами будь-якого успіху. Але побудова громадянського суспільства силами молоді неможлива без духовно-морального відродження української нації. Президент П. Порошенко наполягає на «впровадженні навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання» [18].

Сучасне студентство здатне створити щасливу родину і розвинути державу тільки на основі духовних знань. Такі знання здобувачі вищої освіти можуть здобути, вивчаючи гуманітарні дисципліни з біблійним духовним компонентом. Тому **актуальність дослідження** полягає в необхідності розробки та впровадження програми розвитку духовності в навчальний процес вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як слушно зауважує А. Буковинський, «негативні суспільні явища, зокрема інфляція, соціальна й політична нестабільність, відсутність правових гарантій, невизначеність майбутнього, і навіть сама ситуація соціальних змін посилюють соціальну дезадаптацію людей. Через це ієрархія загальнолюдських цінностей в індивідуальній свідомості істотно змінилася» [4, с. 4].

На думку В. Зеньковського, «духовне життя є джерелом самобачення, джерелом світла, у променях якого здійснюється усвідомлення самого себе, завдяки зв'язку з яким і тримається наша особистість у повноті її сил» [8, с. 175]. Найдосконаліше Боже творіння – людина виявляє собою єдність тіла, духа й душі. «І створив Господь Бог людину з пороку земного. І дихання життя вдихнув у ніздрі її, і стала людина живою душею» [1, 1М. 2:7]. «Духовність – це стосунки людини з Богом, це глибоке розуміння змісту й наслідків учинку Ісуса Христа» [2, с. 12]. Духовність – це обов'язкова праця Духа Святого та власного «Я». У Біблійному наративі результатом цього процесу є дозрівання у характері особи плоду духа – «любові, радості, миру, довготерпіння, добрості, милосердя, віри, лагідності, здержливості» [1, Гал. 5:22-23].

С. Головін визначає духовність як «прагнення до пізнання істини, служіння ближнім» [13, с. 23], а І. Бех як «вихід за межі егоцентризму, зосередженість на моральній культурі людства» [3, с. 124]. І. Зязюн зауважує, що «бездуховність виникає від втрати відчуття цінностей, але бездуховність – не просто відсутність духу, а його спотворення» [9, с. 40]. Е. Помиткін зазначає, що «у процесі духовного розвитку відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності» [14, с. 33].

Метою дослідження є показати доцільність упровадження програми розвитку духовності для здобувачів вищої освіти. Для цього необхідно вивчити рівень сформованості духовних цінностей у студентської молоді. Пропонується використання методики виявлення рівня свідомості та сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості «Здійснення бажань» за Е. Помиткіним [13, с. 118–119].

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на початку 2016–2017 навчального року серед студентів Полтавської державної аграрної академії, Полтавського національного педагогіч-

ного університету імені В. Короленка і Полтавського університету економіки і торгівлі, Української медичної стоматологічної академії.

У ПДАА високий рівень розвитку духовних цінностей (РРДЦ) у майбутніх екологів виявлено тільки в однієї особи, але з них 67% мають високий рівень розвитку сімейних цінностей (РПСЦ). Втішає, що у 1/3 частини студентів 3 курсу майбутніх агрономів виявлено високий РРДЦ. Це може бути пояснене тим, що на 1 курсі авторка статті викладала в них філософію, спираючись на духовні підвалини щодо сутності та призначення людини у світі. Щодо сімейних цінностей, то з них 50% показали високий результат.

Психологічна діагностика рівня свідомості та ціннісної орієнтації магістрантів 2 курсу факультету технології виробництва та переробки продукції тваринництва показала високий результат за РРДЦ у 50%, а високий РПСЦ у них взагалі мають 83% респондентів. На інженерно-технологічному факультеті психологічна діагностика показала, що 50% досліджуваних мають високий РРДЦ, а 57% – високий РПСЦ.

Усього 17% студентів 4 курсу психолого-педагогічного факультету спеціальності «Психологія» ПНПУ виявили високий рівень сформованості духовних цінностей, але 73% учасників експерименту мають високий РПСЦ. Щодо результатів дослідження студентів УМСА, то знову та сама тенденція – усього 15% респондентів мають високий РРДЦ, а 67% мають високий РПСЦ.

Більша частина студентів першого курсу Полтавського університету економіки і торгівлі спеціальностей «Управління персоналом та економіка праці», «Готельно-ресторанна справа», «Міжнародна економіка», «Фінанси», «Туризм», «Філологія», «Товарознавство і комерційна діяльність», «Товарознавчі експертизи в митній справі» показали високий рівень розвитку сімейних цінностей, а саме 50%, 66%, 50%, 50%, 85%, 50%, 70% і 70% відповідно. Добре, що молоді люди хочуть мати гарну родину, але вони не розуміють, як її будувати, бо в них майже немає духовних цінностей. 50% студентів спеціальності «Міжнародна економіка» виявили високий РРДЦ. Решта студентів виявила низький результат за РРДЦ.

Цінності формуються на основі певних знань, тому на загальному тлі дослідження стає зрозумілим, що необхідно впроваджувати програму розвитку духовності студентської молоді ВНЗ. Така програма апробується за окремими темами у ПДАА на гуманітарних дисциплінах.

Викладач-християнин повинен завжди орієнтується на головний мотив своєї праці: «Тож ідіть і навчіть всі народи, християни їх в Ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа, навчаючи їх зберігати все те, що Я вам заповів» [1, Мт.28:19-20]. У цих віршах є два слова з однаковим значенням – «навчіть» і «навчаючи». Саме так Господь показує важливість передачі духовного знання студентській молоді. Автор статті, викладаючи філософію, політологію, психологію, релігієзнавство, впроваджує на цих предметах такі теми: «Біблія-Слово Боже», «Проблема людини», «Статева ідентичність і гендер», «Духовні основи шлюбу та родини», «Етичні проблеми сучасного суспільства», «Теорія інформації», «Духовні основи успіху».

Тема «Біблія-Слово Боже» знайомить здобувачів вищої освіти з книгою, яка в усі часи була найбільш значущою для людини. Вона написана Богом через людей. У ній розповідається про розумний задум творіння світу й людини, гріхопадіння, порятунок через жертву Ісуса Христа й освячення. Розуміння величі вчинку Христа і власної гріховності є основою християнської віри. М. Савчин зауважує, що «віра має свої онтологічні передумови, бо світ, у якому живе людина, є проявом всемогутності і премудрості Бога» [16, с. 114]. Актуальність Біблії полягає в тому, що там записані головні духовні принципи життя – 10 заповідей та шляхи їх реалізації.

Тему «Проблема людини» розглядають у курсах «Філософія» і «Психологія», але психологи, які не знають Бога, часто спрощено і помилково судять про закономірності та особливості взаємин між людьми, про шлюб і родину, нарешті про виникнення людини. Щодо філософів, то М. Савчин зауважує, що «філософська думка теж сформулювала однотипні погляди на людину, які часто спотворюють її суть. У раціоналізмі та природознавстві загалом існує обмежене розуміння людини та її здатностей» [16, с. 4].

Основну проблему психології студенти розглянуть у трьох аспектах: психофізіологічному, психогностичному та проблеми людини. Але ця проблема розв'язується автором, пояснюючи студентам, що є істинна духовність. Л. Гридковець зазначає, що «розуміння духовності у християнській психології набуває більш глибинної, інтимної взаємодії особистості з Творцем, а не обмежується лише духовними цінностями. Християнська психологія вже у своїй основі є Христоцентричною, коли сам Творець спускається до зраненої гріхом людини, щоб вивести її із темряви шеолу» [7, с. 14].

Психологія – це наука про душу. Але викладач-християнин розв'язує проблему трихотомії людини, себто єдності духа, душі й тіла з позиції Біблії. Людина – це Боже творіння. М. Еріксон пояснює, що «вона з'явилася не внаслідок раптових процесів еволюції, а в результаті свідомих і цілеспрямованих Божих справ. Образ Божий внутрішнє притаманний людині» [20, с. 399]. План Господа щодо створення чоловіка й жінки містив оригінальність, суверенність та пріоритетність людини понад усім.

Цю велику істину можна побачити в першому Біблійному оповіданні щодо рішення Бога. Отже, «і сказав Бог: Створімо людину за образом Нашим, за подобою Нашою» [1, 1М.1:26]. Він створив першу подружню пару. «І поблагословив їх Бог» [1, 1М.1:28]. Також Господь проголосив мету існування людей: «Плодіться й розмножуйтеся, і наповнюйте землю, оволодійте нею» [1, 1М.1:28]. У другому Біблійному оповіданні говориться про матеріал та методи створення людини: «І створив Господь Бог людину з пороку земного. І дихання життя вдихнув у ніздрі її, і стала людина живою душею» [1, 1М.2:7].

Тему «Статева ідентичність і гендер» розглядають як протиставлення понять «стать» і «гендер». Адам був створений Богом першим і на генетичному рівні мав у гаметах хромосомний набір 22 X + Y. «Але Адамові поміч Віні не знайшов, щоб подібна до нього була» [1, 1М.2:20]. І Господь із його ребра створив Єву, у якої усі гамети мали 23 X хромосоми. «І промовив Адам: Оце тепер вона кість від костей моїх, і тіло від тіла мого. Вона чоловіковою буде зватися, бо взята вона з чоловіка» [1, 1М.2:23]. Розробка наукового матеріалу за цією тематикою здійснювалася на основі праць В. Оліферчук [11], Д. Хьюарда-Мілса [19] і М. Монро [10].

Здобувачі вищої освіти на заняттях із психології, етики, філософії повинні вивчити тему «Духовні основи шлюбу та родини». З Адама і Єви Бог створив родину – першу і геніальну модель взаємин між людьми. На останку Він назвав умови і мету щасливого шлюбу: «Покине тому чоловік свого батька та матір свою, та й пристане до жінки своєї, і стануть вони одним тілом» [1, 1М.2:24]. Виходячи з цього, Д. Стот визначив шлюб як «публічно проголошений, постійний, єдиний, гетеросексуальний союз. Це Божий інститут, на який не впливають зміни культури» [17, с. 70].

Застосовуючи науковий апарат християнської психології, шлюбна тема розроблена, спираючись на три концепції. Пер-

шою є підходи, представлені М. Монро в розумінні любові [10]. Другою концепцією є п'ятисходинова модель, яку зазначає Д. Хьюард-Мілс для подружжя: «1. Один чоловік – одна жінка, себто на основі вищевказаних біблійних віршів. 2. Відділення від батьків та поєднання між собою. 3. Дружні взаємини. 4. Відвертість та чесність, себто «нехай буде в усіх чесний шлюб та ложе непорочне» [1, Євр.13:4]. 5. Статеві стосунки та продовження роду» [19, с. 24]. Третя концепція П. Поліщука – завітна близькість. Він зауважує, що «чим ближче кожен партнер із Богом, тим тіснішим є їх союз. Зростання у вірі, надії і любові перед Богом сприяє росту подружжя у тому ж розумінні» [12, с. 264]. Тому дуже важливо було впровадити проблемну лекцію «Розуміння любові», щоб показати неспроможність та пагубність сучасного релятивізму в розумінні категорії «любов». Авторка має на цю лекцію свідоцтво на авторське право за № 54853 від 16.05.2014.

Студенти у процесі навчання повинні познайомитися із християнськими принципами створення сім'ї, сформувати почуття відповідальності за власну родину, навчитися аналізувати сімейне життя батьків, отримати досвід спілкування адекватним способом із людьми протилежної статі. Побудова планів на майбутнє та вміння передбачити життєві ситуації, розвиток сімейних стосунків, що активно пропагуються у процесі опанування предметами, є необхідними для дошлюбної підготовки молоді. Слухачі курсу зрозуміють, що міцна родина формується тільки на засадах любові [2, с. 14].

Етичні проблеми сучасного суспільства вивчають під час курсів «Філософські проблеми біології», «Філософія глобальних проблем сучасності», «Етика та естетика». Мораль як форма суспільної свідомості має свої критерії. За Г. Ващенко, ці критерії поділяють системи моралі на автономні і гетерономні. Він зауважив, що в автономних системах вчинки обумовлені обов'язком або сумлінням. «Гетерономні системи моралі оцінюють вчинок за зовнішніми мотивами. Тому для людини, що дотримується такої системи моралі, насамперед мають значення наслідки вчинку – задоволення або незадоволення, радість або страждання, користь або шкода» [5, с. 18].

Здобувачам вищої освіти буде запропоновано програму «Цінуй життя». Тренінг «Жодних вибачень» проголошує ідею ухилення ризикованої поведінки, що пов'язана зі статевою дошлюбною активністю. Програма містить інформацію про наслідки безладних

секс-контактів і покликана розвивати риси характеру, необхідні для статевого утримання. Студентам пояснюють гріховність кон-сенсуального співжиття, а також зради: «Бо це воля Божа, освячення ваше: щоб ви береглися від розпусти, щоб кожен з вас умів тримати начиння своє в святості й честі» [1, 1Сол.4:3-4].

Також актуальним для молоді є тренінг «Мої слова». На нього є свідоцтво на авторське право за № 43338 від 17 квітня 2012 року. Мета програми – навчитися стежити за своєю мовою і намагатися не вживати лайливих слів. Тренер закінчує програму закликом із Біблії: «Нехай жодне гниле слово не виходить із уст ваших, але тільки таке, що добре на потрібне збудування, щоб воно подало благодать тим, хто чує» [1, Еф.4:29].

Серед проблем біоетики розглядають аборт, сурогатне материнство, штучне запліднення. Життя дане Богом і ніхто не має право робити на нього замах. Студентам пояснюється важливість збереження життя дитини, тому що для багатьох людей, на жаль, аборт є звичним явищем. Але аборт – це справжнє вбивство, це порушення Божої заповіді «Не вбивай!» [1, 2М.20:13].

Тема «Духовні основи успіху» також будується на християнських принципах. Протестантська мораль стверджує, що діяльність повинна служити для примноження слави Божої. О. Романенко зазначає, що «даремна трата часу – це тяжкий гріх. Час безмежно дорогий, бо кожна втрачена година праці, це втрачені фінансові ресурси, що відібрані в Бога. Релігійна аскеза зобов'язує підприємця якнайкраще дотримувати свої ділові інтереси, а також надає йому тверезих, сумлінних, надзвичайно працелюбних робітників, які сприймають свою працю як угоду Богові мету життя» [15, с. 34].

Людина створена за образом і подобою Бога, тому вона також може творити. Починаючи з книги Буття: «На початку Бог створив небо та землю» [1, 1М.1:1] і закінчуючи книгою Об'явлення: «Ось, нове все творю!» [1, Об.21:5], Господь мотивує людину займатися творчістю. У цьому сенсі пропонується проведення коучінгу «Ти особливий», на який є свідоцтво на авторське право за № 38186 від 27 квітня 2011 року. Мета коучінгу – повірити в себе як людину, яка є цінною в очах Бога та знайти власні важелі для досягнення максимального результату в різних сферах життя.

Тема «Теорія інформації» актуальна для курсу філософії. Люди постійно стикаються з різними формами інформації. Вона з'явилася первинно: «Споконвіку було Слово, а Слово в Бога було,

і Бог було Слово» [1, Ів.1:1]. До гріхопадіння Адам і Єва володіли абсолютним знанням. Ставши на шлях розрізнення добра і зла, людина знову почала шукати істину. Сучасна філософія теж займається пошуком істини. Але педагогу-християнину інформація допомагає різноманітно проголошувати істину. В. Штробах визначив інформацію як «прояв порядку на рівні пізнання» [6, с. 74]. Існує п'ять рівнів інформації, а саме статистика, синтаксис, семантика, прагматика та апобетика.

Студентам буде роз'яснено на політології, що успішний розвиток громадянського суспільства залежить від дій кожної окремої особистості. Успіх у політиці забезпечений, якщо людина, яка бере на себе відповідальність за керівництво державою, розуміє слушний сенс життя і використовує владу на благо людства. Доцільно познайомити студентську молодь зі шляхом, який проходить проповідник у книзі Екклесіяста, щоб визначити «підсумок усього почутого: Бога бійся, й чини Його заповіді, бо належить це кожній людині!» [1, Еккл.12:13].

Г. Ващенко стверджував, що національне виховання повинне ґрунтуватися на «службі Богові й Батьківщині» [5, с. 173]. Це чудове гасло українська нація повинна втілювати в патріотичне виховання молоді. На сьогодні перед українським народом стоїть важливе завдання, яке називав Г. Ващенко, – «піднести на високий рівень свою духовну культуру, освіту, науку й мистецтво, стати врівень із передовими народами Європи й Америки» [5, с. 163]. Сьогодні Україна має таку високу місію від Бога, щоб стати прикладом для всього світу.

Висновки. Отже, здебільшого в досліджуваних здобувачів вищої освіти, на жаль, виявлено низький рівень сформованості духовних цінностей на загальному тлі високого рівня сімейних цінностей. Це свідчить про те, що молодь бажає мати щасливу родину, але в неї бракує духовних знань. Через це надалі в житті багатьох родин спостерігається тенденція до розлучення, зради, появи матерів-одиначок, суїцидальної поведінки, непорозуміння серед батьків і дітей.

Отримані результати показали життєву необхідність впровадження програми розвитку духовності для студентів ВНЗ. Глибоке вивчення Слова Божого віруючими педагогами і застосування християнських принципів у навчальному процесі на основі твор-

чого підходу призводить до виникнення нових методик, програм і технологій в освіті. Викладачі-християни на заняттях вказують на шляхи створення міцного шлюбу. Вони цілеспрямовано вибудовують духовні параметри на основі Божої світоглядної моделі і формують біблійні цінності у студентства. Працівники освітньої сфери, які є водночас діячами релігійної спільноти, несуть особливу відповідальність за майбутнє молодого покоління.

Література:

1. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – Українське біблійне товариство. – 2002. – 1296 с.
2. Антоненко М.О. Духовні основи створення щасливої родини // Марина Антоненко. – Проблеми відродження духовності в умовах глобальної кризи : матеріали Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань : в 2 ч. – Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2010. – 318 с. – Ч.1. – С. 12–15.
3. Бех І. Д. Від волі до особистості / Іван Бех. – К. : Україна – Віта, 1995. – 202 с.
4. Буковинський А. Й. Навчально-методичний посібник для фахівців, які впроваджують програми підготовки до подружнього життя / Адріан Буковинський, Федір Фомін. – К. : Україна, 2014. – 172 с.
5. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с.
6. Гитт В. В начале была информация / Вернер Гитт. – Симферополь : ДИАЙПИ, 2008. – 352 с.
7. Духовно-психологічні основи християнської психології // Колективна монографія [Під ред. Людмили Гридковець]. – Львів : Скриня, 2015. – 366 с.
8. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропософии / В. В. Зеньковский. – М. : Изд-во Свято-Владимирского братства, 1993. – 224 с.
9. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві : інтелігентність і громадськість / Іван Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць. – Вип. 1(5). – Харків : НТУ «ХПІ», 2003. – С. 32–41.
10. Монро М. Понимание любви / Майлс Монро. – К. : Фарес, 2005. – 144 с.
11. Оліферчук В. П. Екологія людини : Навч. посібник / Вікторія Оліферчук. – Львів : РВВ НЛТУ, 2016. – 190 с.
12. Поліщук П. Наслідуючи Божі люблячі та вірні шляхи / Павло Поліщук. – Острогож : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. – 380 с.

13. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості : психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник / Едуард Помиткін. – К. : «Внутрішній світ», 2015. – 144 с.
14. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Едуард Помиткін. – К. : Наш час, 2012. – 280 с.
15. Романенко О. А. Фінанси холдингових компаній / Ольга Романенко. – К. : КНТЕУ, 2009. – 277 с.
16. Савчин М. В. Здатності особистості / Мирослав Савчин. – К. : ВЦ «Академія», 2016. – 288 с.
17. Стотт Д. Новые проблемы современных христиан / Джон Стотт. – Черкасы : Смирна, 2004. – 610 с.
- Указ Президента України № 580 / 2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» / Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>.
18. Хьюард-Милс Д. Образцовое супружество / ДагХьюард-Милс. – К. : Варух, 2011. – 344 с.
19. Эриксон М. Христианское богословие / Миллард Эриксон. – С.-Пб. : «Библия для всех», 1999. – 1090 с.

УДК 348.41:37.011.32»312»

С. С. Антонець, І. Г. Тітов**ДУХОВНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА**

У статті показано значущість духовних цінностей для розвитку особистості здобувачів вищої освіти. Доцільно було визначити рівень розвитку духовних цінностей у студентів вищої школи. Дослідження проводилося в Полтавській державній аграрній академії, Полтавському національному педагогічному університеті, Полтавському університеті економіки і торгівлі та Українській медичній стоматологічній академії. Експеримент організований за методикою виявлення рівня свідомості та сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості «Здійснення бажань» Е. Помиткіна. У трьох навчальних закладах виявлено здебільшого низький рівень розвитку духовних цінностей у студентської молоді. Це свідчить про необхідність упровадження християнських принципів у виховний процес.

Ключові слова: духовні цінності, студентська молодь, вища школа, християнські принципи.

В статье показана значимость духовных ценностей для развития личности соискателей высшего образования. Целесообразно было определить уровень развития духовных ценностей у студентов высшей школы. Исследование проводилось в Полтавской государственной аграрной академии, Полтавском национальном педагогическом университете, Полтавском университете экономики и торговли и Украинской медицинской стоматологической академии. Эксперимент организован по методике выявления уровня сознания и сформированности духовной ценностной ориентации личности «Исполнение желаний» Э.Помыткина. В трёх учебных заведениях выявлен в большинстве случаев низкий уровень развития духовных ценностей у студенческой молодёжи. Это свидетельствует про необходимость внедрения христианских принципов в воспитательный процесс.

Ключевые слова: духовные ценности, студенческая молодёжь, высшая школа, христианские принципы.

The article shows the importance of spiritual values for personal development of higher education applicants. It appears reasonable

to determine the level of spiritual values among students of higher education establishments. The study was conducted in the Poltava State Agrarian Academy, Poltava National Pedagogical University, Poltava University of Economics and Trade and Ukrainian Academy of Medical Dental. The experiment was organized by the method of revelation of the level of consciousness and spiritual formation of value orientations «Making desires» E.Pomytkin. In three examined schools the low level of development of spiritual values among the students was identified. This proves the necessity to introduce Christian principles into the educational process.

Key words: *spiritual values, young students, higher education, Christian principles.*

Постановка проблеми. Людина створює зовнішній світ відповідно до своїх внутрішніх уявлень і мрій. Нинішній час дає змогу спостерігати зміни у світових цінностях, а саме цінність фізичної праці поступається перед працею інтелектуальною. Зростання кількості психічних захворювань у світі пов'язане з неможливістю задовольнити потреби людини у спілкуванні та любові. Ці потреби намагаються задовольнити засоби масової інформації, однак і вони не можуть розв'язати проблему самотності як результат відсутності справжніх духовних орієнтирів.

Сучасне людство перебуває в системі контрверсійних інформаційних впливів, унаслідок чого формуються його різновекторні настрої, уподобання, цінності. В указі Президента України № 580 від 13.10.2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» зазначено «брак духовності і моральності у суспільстві» [10]. Створюючи національну ідею, необхідно знати, що вона буде життєздатна за умови, якщо навчальний процес у вищій школі буде містити виховання студентської молоді на християнських принципах.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в секулярному суспільстві сьогодні необхідно сформувати систему стійких моральних цінностей. Саме тому сучасна психологічна наука має здійснювати супровід людини у світ духовності. Покликання сім'ї, церкви, школи як середньої, так і вищої в Україні полягає в цілеспрямованому вибудовуванні норм і ціннісних орієнтирів на основі Біблії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особи, які опинилися в умовах стрімкого змінення загальнолюдських цінностей, зі-

ткнулися із феноменом, який Є. Головаха назвав «аномічною деморалізованістю» [3, с. 4]. А. Буковинський зауважує, що «частина цінностей не була інтеріорізована поколінням, яке піросло за часи незалежної України, і відповідно не стала невід'ємною складовою їхнього світогляду та не регламентує їхню поведінку» [3, с. 4]. Глобальні трансформаційні процеси, що відбуваються в усіх сферах життя, обумовлюють необхідність створення нової виховної ідеології, побудованої на християнських цінностях.

Першим документальним свідченням про духовні цінності є закон Мойсея, що написав Сам Бог на кам'яних скрижалях. Це Божі заповіді. Їх можна розділити на дві сфери. Перша – це духовні цінності, що показують стосунки людини з Творцем. У них життя з Богом є найвищою цінністю. Друга сфера духовних цінностей – це регламент взаємин між людьми [1, 2М.20].

Цінність – будь-яке матеріальне або духовне явище, яке має значення для конкретної людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я. Як зазначає Г. Дворецька, «цінність – це властивість певного об'єкта задовольняти якусь потребу людини. Ця властивість віддзеркалюється у людській уяві як позитивна значущість даного об'єкта. Для володіння ним люди часто здатні пожертвувати всім» [5, с. 144].

Л. Гридковець стверджує, що «ціннісна складова особистісного буття характеризує загальну світоглядну позицію людини. Бо саме цінності упорядковують дійсність, вносять у неї оцінювальні осмислювальні моменти. Для будь-якої людини факт – це інтерпретація події, що залежить від рівня зацікавленості нею. Тому характер сприйняття особистістю будь-яких подій чи явищ визначається системою її цінностей» [4, с. 222].

А. Петровський та М. Ярошевський визначають духовність як «специфічну людську якість, що характеризує мотивацію та сенс поведінки особистості, виявляє собою позицію ціннісної свідомості, характерну для всіх її форм – моральної, політичної, релігійної, естетичної, художньої, але особливо суттєву у сфері моральних відносин» [8, с. 87]. М. Антоненко вважає, що «духовність – це стосунки людини з Богом, це глибоке розуміння змісту й наслідків учинку Ісуса Христа» [2, с. 30]. Найдосконаліше Боже творіння – людина виявляє собою єдність тіла, духа й душі. Також людська тріада відображена у благоволінні: «А Сам Бог миру нехай освятить вас цілком досконало, а непорушений дух ваш, і душа, і тіло

нехай непорочно збережені будуть на прихід Господа нашого Ісуса Христа!» [1, 1 Сол.5:23].

Зріла духовна особа тонко відчуває сутність вчинків інших людей, себто ситуативний орієнтир, мотивацію, дію і перспективу їхнього життя. Біблійний наратив характеризує духовних людей, що вони «мають чуття, привчені звичкою розрізняти добро й зло» [1, Євр.5:14]. Як слушно зауважує Е. Помиткін, «поняття духовності близьке за своїм значенням також до понять праведності та святості. Під праведністю розуміють здатність жити за законами совісті, простоти й відвертості, дотримання людиною загальнолюдських принципів існування. Поняттям святості ж позначають більш високий ступінь духовної самореалізації, коли людина свідомо присвячує свою долю служінню Богові, людям і перетворює власне життя на духовний подвиг» [7, с. 25].

М. Савчин стверджує, що «аналіз автентичної природи здорової особистості та здорового життя в контексті духовної парадигми увінчався виокремленням фундаментальних здатностей, у яких виявляється духовна природа людини: вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу та нести відповідальність» [9, с. 114].

Тому **метою дослідження** є показати значущість духовних цінностей для розвитку особистості здобувачів вищої освіти. Для цього необхідно вивчити в них рівень сформованості духовних цінностей. Пропонується використання методики виявлення рівня свідомості та сформованості духовної ціннісної орієнтації особистості «Здійснення бажань» за Е. Помиткіним [6, с. 118–119] у модифікації М. Антоненця.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих критеріїв духовного розвитку особистості є здатність до прийняття відповідальності за себе, за ближніх, за людство взагалі. У вищеназваній методиці основними духовними цінностями є вірність, щирість, допомога і гармонія з природою.

Дослідження проводилося на початку 2016–2017 навчального року серед студентів Полтавської державної аграрної академії, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Полтавського університету економіки і торгівлі, Української медичної стоматологічної академії.

Результати показали, що тільки 17% студентів виявили високий рівень сформованості духовних цінностей із 30 на 4 курсі психоло-

го-педагогічного факультету спеціальності «Психологія». Для здобувачів вищої освіти, що незабаром отримають ступінь бакалавра зі спеціальності «Психологія», це негативний результат. Вони є слухачами курсів, де глибоко вивчалися закономірності проходження психічних процесів, формування характеру, особливості спілкування. Можна обрати престижну гуманітарну професію, але бути особистістю, в якій абсолютно немає розуміння Божих істин. Цікаво, що 73% учасників експерименту мають високий рівень розвитку сімейних цінностей (РРСЦ). Внутрішньо молодь хоче мати щасливу родину, але вона не розуміє, як її побудувати через дефіцит духовних знань.

А. Буковинський стверджує, що «сучасна криза сім'ї пов'язана з низкою протиріч, найважливіше з яких виникає між сім'єю та суспільством» [3, с. 4]. Звідси виходить, що у вищій школі викладачам-християнам необхідно впливати на розвиток у молоді духовних підвалин. На жаль, у багатьох студентів духовні цінності не були сформовані в родині або в іншому соціальному середовищі.

Студенти факультету агротехнологій й екології показали різноманітний результат. У майбутніх екологів тільки в одній особі виявлено високий рівень розвитку духовних цінностей (РРДЦ), але 67% мають високий рівень розвитку сімейних цінностей. Знову ж спостерігається відсутність духовних основ формування особистості, не дивлячись на те, що ці студенти обрали професію еколога. На сьогодні це актуальна професія. Її представники повинні вирішувати глобальні проблеми, пов'язані із забрудненням навколишнього середовища. Але власна екосистема людини впливає на екосистему світу. І якщо в майбутніх екологів протягом навчання йде формування екологічної свідомості та екологічної культури, то ці процеси принципово неможливі без формування духовних цінностей.

На 4 курсі інженерно-технологічного факультету ПДАА психологічна діагностика показала, що 50% здобувачів вищої освіти мають високий РРДЦ. 57% студентів показали високий РРСЦ. Цим студентам рівнозначно дорогі як родина, так і одвічні істини.

Втішає, що у 1/3 частини студентів 3 курсу – майбутніх агрономів виявлено високий РРДЦ. Психологічна діагностика рівня свідомості та ціннісної орієнтації магістрантів 2 курсу факультету технології виробництва та переробки продукції тваринництва показала високий результат у 50%. Щодо сімейних цінностей, то

50% майбутніх агрономів показали високий результат, а у вищеназваних магістрантів РРСЦ взагалі 83%. Це свідчить, що українську молодь турбують проблеми сучасної родини. Вони думають про сім'ю із тата й матусі, протистоять руйнівним ідеям одностатевих шлюбів та створення гомосексуальних родин із правом усиновлення дітей.

Щодо результатів дослідження студентів УМСА, то серед них усього 15% респондентів мають високий РРДЦ, а 67% мають високий РРСЦ.

У студентів ПУЕТ за результатами дослідження спостерігається схожа тенденція – високий РРСЦ на загальному низькому тлі РРДЦ. Конкретно: 19% студентів, що отримують спеціальність «Готельно-ресторанна справа», мають високий РРДЦ, а 66% – високий РРСЦ; за спеціальністю «Туризм» усього 15% студентів мають високий РРДЦ, але 85% – високий РРСЦ; за спеціальністю «Фінанси» 16% студентів мають високий РРДЦ, але 50% – високий РРСЦ; за спеціальністю «Міжнародна економіка» 50% студентів мають високий РРДЦ і 50% – високий РРСЦ; за спеціальністю «Управління персоналом та економіка праці» 25% студентів мають високий РРДЦ, але 50% – високий РРСЦ; за спеціальністю «Філологія» 30% студентів мають високий РРДЦ і 50% – високий РРСЦ; за спеціальностями «Товарознавство і комерційна діяльність» і «Товарознавчі експертизи у митній справі» 20% студентів мають високий РРДЦ, але 70% – високий РРСЦ.

Висновки. Отже, духовні цінності мають фундаментальне значення для розвитку особистості здобувачів вищої освіти, бо студентська молодь – це теперішнє і майбутнє України. Духовні ознаки особистості стають важливою умовою її подальшого працевлаштування та професійного зростання. Успішність процесу духовного розвитку особистості залежить як від внутрішніх, психологічних умов, так і від зовнішніх впливів.

До внутрішніх умов належить той потенціал від Бога, з яким дитина приходить у світ і який виявляється з перших років життя. Надалі цей потенціал закріплюється в рисах характеру та життєвих цінностях. До зовнішніх умов належать особливості сімейного виховання, наявність прикладів для наслідування, особливості навчання та професійної самореалізації. Духовний розвиток особистості може відбуватися лише на основі використання християнських принципів виховання. Особистість молоді необхідно фор-

мувати вертикальним шляхом, себто розвиваючи сили душі й духу. Це потрібно для нормального сприймання дійсності, для формування кращих якостей характеру, для створення щасливої родини.

Література:

1. Біблія або книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – Українське біблійне товариство. – 2002. – 1296 с.
 2. Антоненко М. О. Впровадження нових методів у викладанні психології // Марина Антоненко / Наукові записки. Серія «Психологія». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. – Вип. 1. – С. 29–43.
 3. Буковинський А. Й. Навчально-методичний посібник для фахівців, які впроваджують програми підготовки до подружнього життя / Адріан Буковинський, Федір Фомін. – К.: Україна, 2014. – 172 с.
 4. Гридковець Л. М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу: монографія / Людмила Гридковець. – Львів: Скриня, 2016. – 516 с.
 5. Дворецька Г. В. Соціологія праці: Навч. посібник / Галина Дворецька. – К.: КНЕУ, 2001. – 244 с.
 6. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник / Едуард Помиткін. – К.: «Внутрішній світ», 2015. – 144 с.
 7. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Едуард Помиткін. – К.: Наш час, 2012. – 280 с.
 8. Психологія. Словарь / Под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевського. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
 9. Савчин М. В. Здатності особистості / Мирослав Савчин. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 288 с.
- Указ Президента України № 580 / 2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки» / Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>.

УДК 159.922.4

Г. Б. Гандзілевська, Я. Л. Шермер

РОЛЬ СІМЕЙНИХ МІФІВ У ФОРМУВАННІ ПАТРІОТИЧНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ЖИТТЄВОГО СЦЕНАРІЮ

У статті досліджено проблему формування патріотично зорієнтованого життєвого сценарію особистості. У зв'язку з цим здійснено змістовну характеристику «патріотично зорієнтованого життєвого сценарію», послуговуючись психологічним аналізом життя виокремлених персоналів письменників-емігрантів; виділено умови та чинники формування патріотично зорієнтованого життєвого сценарію, зокрема наголошено на ролі сімейних міфів у цьому процесі; за допомогою контент-аналізу метафоричних наративів осіб юнацького віку виокремлено ціннісні орієнтири їхніх життєвих сценаріїв крізь призму трансгенераційного підходу.

Ключові слова: життєвий сценарій, життєва позиція, патріотизм, ціннісні орієнтири, сімейні міфи.

В статье исследуется проблема формирования патриотически ориентированного жизненного сценария личности. В связи с этим осуществлено содержательную характеристику «патриотически ориентированного жизненного сценария», пользуясь психологическим анализом жизни выделенных персоналии писателей-эмигрантов; выделены условия и факторы формирования патриотически ориентированного жизненного сценария, в частности отмечено роль семейных мифов в этом процессе; с помощью контент-анализа метафорических нарративов лиц юношеского возраста выделены ценностные ориентиры их жизненных сценариев.

Ключевые слова: жизненный сценарий, жизненная позиция, патриотизм, ценностные ориентиры, семейные мифы.

In the article the problem of forming patriotically oriented individual life script is considered. Thus the content characteristic of «patriotically oriented life script» was realized with the execution of psychological analysis of the lives of immigrant writers. Moreover, the

conditions and factors of patriotically oriented life scenario were specified; the particular emphasize was made on the role of family myths in this process. The use of content-analysis of metaphorical narratives of young people enabled the author to specify value orientations of their life scenarios in the light of transgenerational approach.

Key words: life scenario, lifestyle, patriotism, values, family myths.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження питань, пов'язаних із розвитком та збереженням патріотизму як цінності, яка реалізовується в самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщині (М. Боришевський [3]) підсилюються у зв'язку із важкими життєвими випробуваннями, з якими зіткнулись сучасні українці. Практична психологія все частіше апелює до такого поняття як «резерви особистості», що передбачає усвідомлення власних цінностей. Патріотизм, основними критеріями якого є любов і відповідальність, сприяє не лише емоційно-психологічному благополуччю, а і зумовлює активну життєву позицію та відповідний стиль життя. Життєвий стиль сучасні науковці пов'язують із таким феноменом як «життєвий сценарій» (несвідомий план, відповідно до якого особистість структурує та конструює своє життя (Е. Берн [2])). Його розгортання обумовлюють цінності, що засвоюються із інтроекцією родинного стилю життя (Б. Цимбалістий [18]). А тому вивчення ролі сімейних міфів (феномен групового несвідомого (П. Горностай [7])) у формуванні життєвого сценарію доповнить наявне розуміння умов та чинників цього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Для розв'язання виділеної проблеми велике значення мали праці представників зарубіжної школи психології про несвідомий характер формування і реалізації людиною свого життєвого сценарію (А. Адлер [1], З. Фройд [17]; Е. Берн [2], К. Штайнер [20] та ін.), праці сучасної дослідниці І. Мізінової [13], яка дослідила взаємозв'язок рівень усвідомлення життєвого сценарію з різними чинниками (віком, активністю, особистісною зрілістю, креативністю), дослідження життєвого сценарію в контексті його усвідомлення (П. Горностай [7], І. Костіна [12] та ін.); наукові доробки, пов'язані з проблемою розвитку патріотизму (М. Боришевський [3], О. Колодій [11], О. Рак [16] та ін.) та праці, присвячені вивченню феномену «сімейні міфи» (П. Горностай [7], А. Шутценбергер [21] та ін.). Проте аналіз наукової літератури свідчить про обмежену кількість до-

сліджень змістовного боку життєвого сценарію, що транслює модель поведінки та світосприйняття патріотично зорієнтованої особистості, що і стало **метою** нашої праці. **Завдання дослідження:** здійснити змістовну характеристику поняття «патріотично зорієнтований життєвий сценарій» особистості; охарактеризувати роль сімейних міфів у процесі формування цього феномену.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Відповідно до праць сучасної дослідниці І. Мізінової [13] життєвий сценарій є складним структурним когнітивним утворенням особистості, основна функція якого – планування – пов'язана з його похідними та реалізовується через його структурні компоненти: конструювання (життєвий план, життєва ціль, життєвий смисл, життєвий девіз) і структурування (життєва стратегія, життєвий стиль). Життєвий стиль як певна установка, «рух» до життєвої цілі (А. Адлер [1]) демонструє певну позицію особистості, зокрема моральну. Так, З. Карпенко, аналізуючи класифікацію моральних позицій Б. Братусь та класифікацію стилів життя З. Петрасинського, підтверджує принцип інтегральної суб'єктності як такий, що пояснює аксіогенез (розгортання духовних здатностей людини): відносного суб'єкта характеризує *гедоністичний стиль*, моносуб'єкта – *споживацький*, полісуб'єкта – *продуктивний*, метасуб'єкта – *творчий і вдосконалюваний*, абсолютного – *героїчний стиль* [9]. Розглянемо розгортання життєвого сценарію особистості крізь призму формування її патріотично зорієнтованої життєвої позиції.

За Е. Берном [2], життєва позиція (сукупність переконань про себе та інших) формується в ранньому дитинстві (від трьох до семи років) з метою виправдати ранні сценарні рішення. Однак ми поділяємо позицію К. Штайнера [20], який стверджує, що спочатку дитина приймає життєву позицію (у перші місяці годування), а потім – сценарні рішення. Відзначимо, що під життєвою позицією на цьому етапі її вибудовування розуміється психологічна позиція, а переконання як реакція на сильне дитяче враження. Психологічна (екзистенційна) життєва позиція відповідно до транзактних аналітиків залежить від стосунків дитини з батьками. Так, мама транслює дитині поведінкову та емоційну модель любові, що надалі впливає на вміння любити себе, своє життя і навколишній світ. Своєю чергою, любов як смисложиттєва цінність обумовлює формування патріотичних орієнтирів сценарію. Водночас патріотизм,

за дослідженнями О. Колодій [11], зароджується і формується як відчуття, пов'язане із світобаченням рідного краю. У дитини з перших днів життя працюють усі органи чуття (на певному рівні функціонування), а тому ймовірно, що саме цей віковий період є сенситивним для формування патріотично зорієнтованого життєвого сценарію. У процесі його розгортання він підкріплюється батьківськими приписами, сприятливим оточенням, так і власними спостереженнями дитини. Особливого значення набуває другий та третій рік життя, коли зароджується бажання відстояти (захистити) власні кордони (сепарація дитини від матері), адже патріотизм, за дослідженнями О. Рак, виникає на рівні почуттів зберегти свою землю, будинок, сім'ю, віру, мову та культуру [16]. Вміння відстоювати власні кордони надалі стимулює задоволення дієвої потреби захистити кордони сім'ї та батьківщини. На думку Е. Берна [2], до кінця підліткового віку приймається остаточне рішення щодо подальшого розгортання життєвого сценарію. Так, кожна вікова криза надає можливість виходу із звичного сценарію або його підкріплення. Різні вікові періоди та стадії розвитку особистості визначаються актуалізацією певних життєвих ролей як новоутворень цих етапів (П. Горностай [7]). А тому ролевий діапазон патріотично зорієнтованого сценарію міститиме життєві ролі, характерні особистості з активною громадською позицією.

Так, у своїх попередніх дослідженнях [4; 5; 6; 22] на прикладі сценарного аналізу життєвого шляху Д. Нитченко, Л. Богуславець, У. Самчук, О. Лятуринської було охарактеризовано патріотично зорієнтовану життєву позицію, як ресурс розгортання їхніх життєвих сценаріїв. Відзначимо, що контент-, інтент-, наративний аналіз творчого доробку письменників-емігрантів дав підстави стверджувати, що сценарне дитяче рішення щодо самопрезентації в художній творчості та визначеність у майбутньому професійному сценарію, прийняте в дитинстві майбутніми письменниками, «корелює» з відповідальністю за любов до того, що асоціюються з рідним і близьким, тобто патріотизмом. Своєю чергою, активна громадська позиція письменників у перспективі сприяла протистоянню асиміляційним процесам та допомогла письменникам зберегти їхню національну ідентичність. Так, виділяючи умови збереження національної ідентичності (основного показника патріотизму) в результаті герменевтичного та контент-аналізів епістолярної спадщини Д. Нитченка (безпосередніми даними для аналізу ста-

ли 83 листи, адресовані Д. Нитченком І. Качуровському, Б. та Я. Тимошенкам, Н. Яресько та В. Пашненку) [19], було простежено, що в умовах впливу асиміляційних процесів письменнику допомогла зберегти національну ідентичність його активна громадська та літературна діяльність, різноманітні об'єднання, де він був засновником, учасником та зв'язок з українцями через листування (ваговий показник найбільш виражених категорій: «Суб'єктивна актуальність національної ідентичності» – $G=7,5$; «Категоризація себе як члена національної групи» – $G=7,42$; «Соціальні почуття національної гордості і т. п.» – $G=7,25$; «Участь громадян у громадському і суспільно-політичному житті країни» – $5,9$; «Знання про національну територію» – $G=5,4$; «Знання про національну групу» – $G=5,42$). Таким чином, функцією патріотично зорієнтованого життєвого сценарію особистості і є конструювання активної громадської позиції.

Кожен сценарій, відповідно до досліджень В. Климчук, Я. Мойсієнко, хоч і сформований у дитинстві, під впливом батьків, зовнішніх обставин та власних рішень, спрямований завжди в майбутнє, а тому розуміння цілі сценарію сприяє розумінню його суті [10]. Опираючись на попередні дослідження [4; 5; 6; 22], виділяємо стратегічною метою патріотично зорієнтованого життєвого сценарію особистості – реалізацію її духовних потреб, тобто само-реалізацію на благо Батьківщини. Базовим компонентом життєвого сценарію є життєвий девіз (Л. Губарева [8]) – так званий заклик до дії. У віршованому заповіті Д. Нитченка [22] визначаємо базові дієслова, які виражені в заклику такими одиницями: любіть, бережіть, славте, які інтерпретуємо як спонукання до безпосередньої дії стати на захист Батьківщини в потрібний для неї час, що містить презентацію та прославлення своєї країни за її межами, не допускаючи ганьби в її адресу. Саме ці завдання і відображають модель патріотично зорієнтованої особистості (поведінкова сфера).

Слід відзначити, що із покоління в покоління можуть транслюватись страхи, заборони, цінності, стереотипи, родові сценарії, сімейні міфи і таємниці [7; 21]. Так, спостерігаємо передачу патріотичних цінностей активним діячем Української Діаспори в Австралії Д. Нитченком своїм нащадкам. Зауважуємо обумовленість життєвого шляху цими цінностями його дочок – письменниці Лесі й науковця Галини – та онука – Юрія Ткача, який є засновником видавництва «Байда», перекладачем і видавцем українських книг.

Слугуючись визначенням сімейних міфів, як сукупності інтегрованих переконань, які поділяються всіма членами сім'ї [15], можемо припустити, що і переконання та вірування, що формують життєву позицію, можуть транслюватись із покоління в покоління, формуючи тим самим ресурс сценарія нащадка.

Сімейні міфи є феноменами групового (сімейного, або родового) несвідомого та пов'язані з важливими рольовими фігурами [7]. Відповідь на запитання «Хто ми?» єднає всіх членів роду, підтримуючи не лише сімейне благополуччя, а і «стійкий стан» особистості [15], тобто спрямовує життєвий сценарій. Так, у своїх попередніх дослідженнях [4], аналізуючи матеріали до генеалогії видатного українського поета-емігранта ХХ століття, вихідця з давнього священницького роду на Волині О. Стефановича відзначаємо, що його прапрадід, як і прадід були священниками. Рідний і двоюрідний діди були відомими церковно-громадськими діячами, як і дід поета по матері, який був сином диякона та закінчив духовну семінарію. Крім того, відомо, що батько Олекси – священник Коронат Стефанович займався поетичною творчістю. За відгуками про творчість О. Стефановича відзначаємо, що він не був «вогнедишним» поетом. Характерна стефановичівська печать духовної моці і душевної м'якості відчувається навіть у віршах патріотичного звучання (грецьке «стефанос» означає «вінок»). Ймовірно, що сімейний міф базувався на духовно-моральних цінностях роду, і саме він підтримував поета у складних життєвих обставинах, що є завданням життєвого сценарію.

Сімейні міфи є певним колективним віруванням, що базується на певній долі істини та помилкових, навіть фантастичних уявленнях [7]. Сімейні міфи практична психологія зазвичай вивчає у випадках сімейної дисфункції, корекції сімейних порушень, адже міф, будучи складовою сімейного сценарію та маючи зв'язок із культуральними міфами, містить уявлення про те, якою має бути сім'я. Так, ідеалізація певних героїв сім'ї, відзначає П. Горностай [7], створює міф «Ми – діти героїв», перебільшення культу сім'ї – міф «Ми – дружня сім'я». Таким чином, усі члени сім'ї мають виконувати відповідні ролі та ігри, що обмежує індивідуальну свободу та самореалізацію. Водночас відповідно до трансгенераційного підходу із покоління в покоління можуть транслюватись і наслідки колективних травм, не розв'язаних конфліктів, не про-

житих почуттів і т. д., формуючи тим самим сценарні заборони. Своєю чергою, заборони відчувати, любити блокує розгортання патріотично зорієнтованого життєвого сценарію.

На деструктивний вплив сімейних міфів наголошено і в аналізі найбільш поширених серед них, які описала «міланська група» італійських системних психотерапевтів (М. Сельвіні Палаццолі, Д. Пратта, Д. Чеккін і Л. Босколо). Так, психологи виділяють міф «Ми – герої», що впливає на розгортання життєвого сценарію, який можна охарактеризувати, як сценарій «без радості та любові», адже міф висуває суворі вимоги до світосприйняття й почуттів людей, його герої існують за високими жанрами трагедії або епосу. З часом міф про «героїв» перетворюється у міф про «рятівників» [15]. Очевидно, що відповідно до класичного трикутника Карпмана створюється ймовірність творення нових міфів, героями якого є «жертви» або «агресори». Таким чином, звичні моделі поведінки роду трансформуються в нові деструктивні орієнтири сценарію нащадка.

Отже, сімейний міф, з одного боку, є ресурсом життєвого сценарію, а з другого – формує сценарні заборони, які обмежують активність особистості. Характер його впливу залежить від ставлення особистості до почутого. Підтвердження цього знаходимо в результатах психологічного аналізу наративів осіб юнацького віку. Відповідно до концепції наративної психології різні аспекти розгортання життєвого сценарію особистості знаходять своє відображення в наративах. Так, сімейні міфи поряд із правилами, сценаріями, історіями, легендами виділяють змістовними складовими сімейних наративів (уявлень про власну сімейну ідентичність), побудованої із загальної концепції наратора [14]. Для виявлення основних ціннісних орієнтирів життєвих сценаріїв, що транслюються з покоління в покоління, нами було проаналізовано 69 особистісних та метафоричних наративів осіб юнацького віку. Увага була сконцентрована на цінностях роду, які транслюються нащадкам, обумовлюючи тим самим життєву позицію та відповідно стиль життя особистості. Таким чином, за допомогою контент-аналізу нами було виявлено, що пріоритетними сімейними цінностями в наративах є відповідальність за кожного члена сім'ї («сім'я», «рід», «відповідальність»; ваговий показник $G=7,29$), подружня вірність («любов батьків», «вірні жінки» ($G=7$)), здоровий спосіб життя («робота-щі», «заняття спортом», «жага до життя» ($G=6,25$)), багатодітність

(«трое дітей», «багато дітей», «купу онуків» ($G=6,19$)) та пошана до предків («мої корені», «могутня підтримка поколінь» ($G=5,9$)). Очевидно, що відповідальність, любов, повага – це ті сімейні цінності, які є хорошим «грунтом» для формування та розгортання патріотично зорієнтованого життєвого сценарію.

На завершення аналізу пропонуємо уривок наративу, який підтверджує вагомую роль роду у процесі формування ціннісних орієнтирів життєвого сценарію особистості: «За мною стоїть велика опора від якої я перейняла все, що зараз знаю і умію. Я – це мій рід. І в мене велике майбутнє. Якщо мені раптом доведеться зустрітися з питанням «хто я чи хто мій рід?» я зможу з упевненістю сказати» «МИ – ціла історія, про яку можна розповідати безупинно, ми сила і мудрість, яка накопилася протягом століть і передається з покоління в покоління. Я – це мій рід».

Висновки. Отже, патріотично зорієнтований життєвий сценарій розуміємо як структурне когнітивне утворення, основною функцією якого є конструювання активної громадської позиції. Психологічний аналіз життєвого шляху виокремлених персоналіїв письменників-емігрантів та психологічний аналіз їхнього творчого доробку дав підстави стверджувати, що духовно-моральні цінності, які транслювались із покоління в покоління, обумовили розгортання їхнього патріотично зорієнтованого життєвого сценарію. Спостерігаємо, що стратегічна мета сценаріїв письменників, зорієнтована на реалізацію їхніх духовних потреб, тобто само-реалізацію на благо Батьківщини. Змістову характеристику сценаріїв письменників відображає активна громадська позиція, яку виділяємо ресурсом патріотично зорієнтованого життєвого сценарію. Відзначаємо, що патріотично зорієнтована життєва позиція, яскраво виражені відповідні цій позиції життєві ролі сприяли протистоянню асиміляційним процесам та допомогла письменникам зберегти їхню національну ідентичність.

Серед чинників формування патріотично зорієнтованого життєвого сценарію особливу увагу заслуговують сімейні міфи, як сукупність інтегрованих переконань, які поділяються всіма членами роду. Досліджено, що сімейний міф, з одного боку, є ресурсом життєвого сценарію, а з другого – формує сценарні заборони, які обмежують активність особистості. Контент-аналіз наративів осіб юнацького віку дав можливість виділити пріоритетні сімейні цінності. Усвідомлення, осмислення та збереження цих цінностей

сприяє формуванню та розгортанню патріотично зорієнтованого життєвого сценарію. А тому **перспективу подальших розвідок** вбачаємо в розробці практичних рекомендацій особам юнацького віку щодо оптимізації ресурсу розгортання життєвого сценарію.

Література:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – Питер, 2003. – 256 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений ; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн. – Екатеринбург : Литур, 2001. – 576 с.
3. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість особистості : сутність та шляхи становлення / М. Й. Боришевський // Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи. – К., 1999. – С. 189–219.
4. Гандзілевська Г. Б. Використання геносоціограми для дослідження родинних життєвих ролей особистості / Г. Б. Гандзілевська // Наукові записки. Серія «Психологія». – Острог, 2015. – Вип. 1. – С. 69–79.
5. Гандзілевська Г. Б. Ресурс життєвих сценаріїв українських письменників-емігрантів / Г. Б. Гандзілевська // Українська діаспора: проблеми дослідження: тези доповідей Міжнародної наукової конференції, 27–28 вересня 2016 р., м. Острог ; Міністерство освіти і науки України, Національний університет «Острозька академія», Українське історичне товариство. – Острог, 2016. – С. 262–264.
6. Гандзілевська Г. Б. Патріотизм як ресурс розгортання життєвого сценарію особистості / Г. Б. Гандзілевська // Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції «Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект» присвячена Дню захисту дітей, 3–5 червня 2016 р. – Львів, 2016. – С. 49–53.
7. Горностай П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности : [монография] / П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 311 с.
8. Губарева Л. А. Зависимость ведущего сценария от отношения к смерти / Л. А. Губарева // Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. / Под ред. Н. А. Кравцовой. – Владивосток, 2011. – С. 104–111.
9. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : [монографія] / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ, 2009. – 512 с.
10. Климчук В. Життєвий шлях творчої особистості : принципи біографічного дослідження / В. Климчук, Я. Мойсієнко // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 32–44.

11. Колодій О. С. Понятійна структура категорії «патріотизм» / О. С. Колодій // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2009. – № 49. – С. 71–75.
12. Костіна Т. О. Наративна складова життєвого сценарію особистості / Т. О. Костіна // Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2013. – Вип. 13. – С. 163–169.
13. Мизинова И. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению [Электронный ресурс] / И. Мизинова // Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/zhiznennyy-stsenariy-lichnosti-osnovnyye-podhody-k-rassmotreniyu>.
14. Мороз Р. Сімейні наративи як засіб організації сімейної системи та усвідомлення сімейного досвіду / Р. Мороз // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2.12. – С. 129–135.
15. Психологія сім'ї. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Л. В. Помиткіна, В. В. Злагодух, Н. С. Хімченко, Н. І. Погорільська]. – К., 2010. – 270 с.
16. Рак О. Ю. Патріотизм і націоналізм – дві невід'ємні складові політики (інтроформаційний підхід) / О. Ю. Рак // Політологічні записки : Збірник наукових праць. – Луганськ, 2013. – Вип. 1(7). – С. 126–134.
17. Фрейд З. Психологические этюды / З. Фрейд. – Минск, 1991. – 606 с.
18. Цимбалістий Б. Родина і душа народу / Б. Цимбалістий // Українська душа. – К., 1992. – С. 66–96.
19. Шермер Я. Л. Психологічне осмислення епістолярної спадщини Дмитра Нитченка у контексті національної ідентичності письменника / Я. Л. Шермер // Студентські наукові записки. Серія «Соціально-політичні науки». – Острог, 2015. – Випуск 8. – С. 184–188.
20. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна / К. Штайнер. – СПб. : Питер, 2003. – 416 с.
21. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы / А. Шутценбергер. – М., 2001. – 240 с.
22. Ganzilevska G. B. Psychological and Hermeneutic Analyses of Versed «Testament» of Dmytro Nytchenko / G. B. Ganzilevska // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – III(27), Issue:51, 2015. – P. 66–70 www.seanewdim.com.

УДК 37.06:371.134:7

К. В. Джеджера, Т. І. Черніговець

КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено проблему підготовки студентів до продуктивного спілкування в умовах майбутньої професійної діяльності. Розкрито його теоретичні засади та організаційно-методична система поетапного змістового наповнення навчального процесу закладу освіти III–IV рівнів акредитації навчальним матеріалом щодо ділового спілкування та його нормативної регуляції. Це сприятиме створенню інформаційної основи для успішної реалізації комунікативної поведінки студентів у вищому навчальному закладі та в майбутньому професійному середовищі.

Ключові слова: спілкування, професійне спілкування, комунікативна підготовка, психолого-педагогічний аспект, студенти, ВНЗ.

В статье освещается проблема подготовки студентов к продуктивному общению в условиях будущей профессиональной деятельности. Раскрываются его теоретические основы и организационно-методическая система поэтапного содержательного наполнения учебного процесса образовательного учреждения III–IV уровней аккредитации учебным материалом по деловому общению и его нормативной регуляции. Это будет способствовать созданию информационной базы для успешной реализации коммуникативного поведения студентов в высшем учебном заведении и в будущей профессиональной среде.

Ключевые слова: общение, профессиональное общение, коммуникативная подготовка, психолого-педагогический аспект, студенты, ВУЗ.

The article highlights the problem of training students for productive communication in the conditions of future professional activity. It reveals its theoretical bases, organizational and methodical system of gradual content of the educational process with training materi-

als on business communication and its normative regulation in the educational establishments of III–IV levels of accreditation. It will contribute to the creation of the informational basis for the successful implementation of students' communicative behavior in the higher educational establishment and in the future professional environment.

Key words: communication, professional communication, communication training, psychological and pedagogical aspects, students, higher educational establishment.

Постановка проблеми. В системі професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах у сучасних умовах актуалізується проблема формування їх комунікативних умінь і навичок. Це пов'язано з інтеграцією вітчизняної освіти в європейський освітній простір, глобалізацією комунікативних процесів у різних сферах суспільного життя та зайнятості населення, розвитком ділової культури в Україні (вона висуває високі вимоги до комунікативної підготовки фахівців).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження піднятої проблеми довело, що вона знайшла висвітлення у працях О. Даниленко, І. Мачуської, Т. Чмут (формування культури спілкування особистості), М. Ісаєнко, А. Москаленко (вироблення комунікативних умінь), Л. Лучкіної, О. Уваркіної (вдосконалення мовної культури), І. Дроздової, С. Макаренко (розширення мовної компетентності), І. Тимченко (підвищення комунікативної культури), Г. Чайки (культура ділового спілкування менеджера).

Вагомим у теоретичних розробках феномена педагогічного спілкування є праці Д. Балдинюк, Г. Васяновича, Т. Іванової, А. Мудрик. Психологічні аспекти спілкування висвітлили Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, В. Куніцина, О. Леонтьєв, Б. Паригін. Вплив соціально-культурного середовища на процес спілкування розкрила Л. Орбан-Лембрик, зміст і засоби формування культури спілкування студентської молоді – Г. Загадарчук, проблему формування культури спілкування студентів мистецьких спеціальностей у ВНЗ – К. Джеджера.

Аналіз праць означених авторів дає змогу вважати спілкування закономірною формою існування людини й суспільства, важливим засобом професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, необхідною умовою їх комунікативного розвитку. Однак проблема змістових (психолого-педагогічних) засад комунікативної підготовки студентів залишається на цей час недостатньо ви-

вченою, що й обумовило **мету нашого дослідження**: розкрити теоретико-методологічні та прикладні засади комунікативної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Завдання дослідження: висвітлити сутність спілкування, психологічні засади взаємодії учасників комунікативного процесу та методичні підходи до реалізації психолого-педагогічних засад комунікативної підготовки студентів у ВНЗ.

Для викладення проблеми нашого дослідження доцільними стали **методи**: аналізу, узагальнення (науково-теоретичних концепцій та підходів до організації спілкування), класифікації, систематизації, порівняння та авторська модель комунікативної підготовки студентів у ВНЗ. Вона реалізується шляхом цілеспрямованого (педагогічно-організованого) спілкування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутність спілкування як основу комунікативної діяльності. Його широку інтерпретацію пропонує Л. Орбан-Лембрик і переконує нас у тому, що згадане явище охоплює «увесь спектр зв'язків і взаємодії людей у процесі духовного і матеріального виробництва, способів формування, розвитку, реалізації та регуляції соціальних відносин і психологічних особливостей окремої людини, що здійснюється через безпосередні чи опосередковані контакти, в які вступають особистості та групи» [7, с. 167].

У вузькому тлумаченні цього феномена наголошується, що спілкування є процесом предметної та інформаційної взаємодії між людьми і «здійснюється за допомогою засобів мовленнєвого та немовленнєвого впливу... в результаті якого виникає психологічний контакт і певні відносини між учасниками спілкування» [6, с. 12].

Багатогранні процеси спілкування людей розглядаються дослідниками здебільшого з погляду взаємного виявлення психічного стану, обміну інформацією та їх реалізації у поведінці. Згідно з твердженням Б. Парігіна, спілкування «може виступати водночас і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес взаємовпливу один на одного, і як процес їхнього співпереживання та взаєморозуміння один одного» [9, с. 178], що відображено в аналітичній моделі спілкування у вигляді взаємопов'язаних між собою комунікативного, інтерактивного та перцептивного елементів [2, с. 97–98].

Запропонована модель спілкування уможливорює його розгляд із погляду різноманітності взаємозв'язків людей, зокрема форм,

способів і засобів взаємодії між ними. При цьому властива людині суб'єктність зумовлює вибірковість їх застосування (або перетворення), що робить будь-який комунікативний акт та його учасників унікальними і не подібними до інших. Водночас варто погодитися з твердженням І. Ільєвої про те, що власне суб'єктність як найперший здобуток культури спілкування особистості [5, с. 145] формується завдяки переходу під час спілкування об'єктивного в суб'єктивне, соціального в індивідуальне і навпаки [5, с. 29], що й уможливорює засвоєння комунікативного досвіду.

Тому серед виявлених положень істотне місце посідає висловлена Б. Ананьєвим думка про зумовленість спілкування системою взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників та їх перетворювальний вплив на особистість. Запропоноване ним тлумачення змісту цих чинників [1, с. 65] робить очевидною потребу розвитку інтелектуальних можливостей, мотивів, почуттів і волі особистості, які забезпечують дію пізнавальних та регулятивних особистісних механізмів у спілкуванні. З другого боку, існує потреба у створенні таких умов у процесі засвоєння досвіду (кількісного і якісного оптимуму спілкування), які б сприяли активізації інтелекту, стенизації почуттів та мобілізації волі. Це має виняткове значення для розуміння сутності спілкування та визначення перспективних шляхів засвоєння особистістю комунікативного досвіду.

Внутрішні зміни, що відбуваються з людиною у спілкуванні, дослідники (Б. Ананьєв, Т. Іванова) пов'язують насамперед із його наповненням нормативно-ціннісним змістом. Як зазначає в цьому зв'язку Т. Іванова: «Світ відносин – це безперервний процес взаємостосунків між людьми, який зумовлює характер, спрямованість, особливості цих стосунків. Наявні в суспільстві цінності, тенденції фіксуються, закріплюються у свідомості людей і слугують керівництвом для дії. Норми спілкування людина постійно «проектуює» на своє ставлення, свою поведінку оцінює з позиції цих норм (їх прийняття або неприйняття)» [4, с. 36].

Це стає можливим завдяки активізації таких особистісних пізнавальних і регулятивних механізмів, як: взаєморозуміння партнерів зі спілкування, що забезпечують сприйняття інформації й тих, хто її передає та отримує; самопізнання, осягнення власного Я, власних запитів і потреб; регуляції стосунків із людьми, пов'язаної з усвідомленням себе та своїх партнерів, моральних основ взаємодії з ними. Вони дають змогу пізнати себе й інших, реагувати на дії

партнерів, регулювати власну поведінку та оцінювати результати спілкування [9, с. 159].

Слід підкреслити, що продуктивність спілкування залежить не тільки від того, наскільки зрозумілою для особистості є реальна комунікативна ситуація, але й від її здатності досягти взаєморозуміння та узгодженості з іншими в оцінках цієї ситуації, прийняти правила комунікативної поведінки, обрати найбільш ефективні способи, засоби й форми її організації. Тому привертають увагу дослідження інструментально-технологічної сторони спілкування, яка, власне, забезпечує співвіднесення цілей та способів їх досягнення в діях учасників комунікативного процесу.

У такому контексті рівень особистісних досягнень в оволодінні комунікативним досвідом доцільно визначати за ознакою компетентності особистості у сфері спілкування (Н. Казаринова, В. Куніцина, В. Погольша, К. Рубін, Р. Селман). Враховуючи операціональну специфіку компетентності, отримуємо змогу характеризувати зміст комунікативного досвіду особистості з огляду на наявність у ньому:

а) системи знань (комунікативних, перцептивних та інтерактивних), які дають змогу зорієнтуватись у міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати визначених цілей;

б) умінь і навичок, котрі дозволяють виробляти поведінкові сценарії для типових ситуацій та адаптуватися до нових обставин [6, с. 480; 7, с. 66].

Як бачимо, в міжособистісному спілкуванні відбувається розкриття суб'єктивних світів тих, хто спілкується, здійснюється обмін думками, враженнями, мріями, почуттями тощо. Тобто в таких контактах розкривається розмаїття якостей, рис і сторін особистості, підтверджується її соціальна значимість, виявляються симпатії й антипатії, виникає сумісність або несумісність із співрозмовником. Спілкування є тим продуктивнішим, чим краще його учасники розуміють себе й один одного, уміють «читати» партнера, осягати його сутність, урахувати його й свої особливості та будувати на цій основі взаємодію. Водночас спілкування людей відбувається в конкретному соціокультурному середовищі, що накладає відбиток на їх внутрішній світ, призводить до певних особистісних змін та позначається на якості комунікативного процесу.

Викладене засвідчує, що продуктивність спілкування залежить від сформованості чинників міжсуб'єктної взаємодії. Очевидно,

що ними можуть бути особистісні когнітивні, афективні й поведінкові механізми, які забезпечують певні способи спільного опрацювання й оцінки інформації та врегульовані і реалізовані дії.

У цьому контексті *комунікативний досвід* особистості доцільно розуміти як складну й динамічну систему набутих знань, умінь, способів, засобів і форм організації комунікативної поведінки, ставлення до комунікативних подій, котрі розвиваються й змінюються відповідно до динамічних процесів (просоціальних й асоціальних), що відбуваються в суспільстві. У цій системі особливе місце належить змістовому наповненню, що зумовлене визначальними властивостями змісту впливати на якість функціонування всієї системи, спонукати до гармонійного поєднання всіх компонентів, сприяти досягненню її мети [3, с. 76].

Аналіз праць, присвячених проблемі підготовки студентів до продуктивного спілкування в умовах навчального закладу (Р. Ботівіна, В. Галушко, І. Герчікова, К. Джекера, В. Котусенко, Ф. Кузін, О. Морозов, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха, Г. Чайка, Т. Чмут), призвів до висновку про слушність використання навчального матеріалу, за допомогою якого формуються знання про феномен спілкування та умінь й навички щодо його реалізації, контролю та регуляції.

Зважаючи на великий обсяг, такий матеріал доцільно розбити на декілька змістових блоків, кожний з яких формувався відповідно до визначених для нього цілей і завдань. Так, було б слушно використовувати *перший змістовий блок* для розширення комунікативного тезаурусу студентів у напрямі засвоєння знань про сутність спілкування та про вимоги до комунікативної поведінки людини як громадянина і студента вищого навчального закладу, що уможливлює накопичення етико-психологічних знань про спілкування у феноменологічному, праксиологічному та регулятивному аспектах і створення інформаційного підґрунтя для до побудови компетентного, гуманного, естетичного міжособистісного спілкування.

Відповідно до цього можна визначити орієнтовний перелік проблем:

- психологічна природа спілкування та оптимальні засоби і способи його продуктивної реалізації в системі відносин «студент-викладач-адміністрація» вищого навчального закладу;
- моделі комфортно-психологічного спілкування, техніки активного слухання та ефективного мовлення, закономірності формування атракції, способами впливу на людей;

- труднощі, деформації та бар'єри міжособистісної взаємодії та інші причини конфліктів, їх динаміка та способи розв'язання.

На такій теоретичній основі стає можливим досягнення молодими людьми сенсу етикетних приписів не з формалізованих позицій (як сукупності формальних правил і приписів), а з погляду зумовленості етикету психологічними закономірностями та морально-етичними орієнтирами спілкування, виявлення його естетичного значення й прийняття як обов'язкового й необхідного регулятива комунікативної поведінки.

Далі логічно було б формувати *другий змістовий блок* комунікативної підготовки і націлювати його на ознайомлення студентів із навчальним матеріалом щодо теоретико-практичних засад ділового спілкування як одного з важливих аспектів майбутньої професійної діяльності, а значить створення інформаційного підґрунтя для формування культури ділового спілкування. Тому у змісті цього блоку слухними є питання, які розкривають сутність ділового спілкування, способи, засоби, стратегії й тактики його здійснення та регуляції.

Висвітлення цих питань бажано поєднувати з розглядом організаційних аспектів ділового спілкування: різнопланових бесід, телефонних розмов, ділових зустрічей, перемовин, нарад, дискусій, зборів; ділових зустрічей із вітчизняними та зарубіжними партнерами, організації ділових свят, планування та реалізації ділових поїздок тощо.

Водночас потреба в підготовці до колективного обговорення ділових проблем обумовлює необхідність формування у студентів нової якості спілкування, пов'язаної з уміннями виступати публічно, ознайомлення з методами ораторського мистецтва. Її забезпечення передбачало висвітлення питань організації та проведення публічного виступу, застосування сучасних способів донесення інформації, здійснення особистісного впливу на слухачів, успішної презентації промовця тощо.

Оскільки взаємини працівників у кожній професійній сфері набувають сталості за умови вироблення професійної моралі, виникає необхідність у формуванні *третього змістового блоку*, призначеного для конкретизації інформації про наявні моральні норми і правила поведінки у професійному середовищі шляхом розширення комунікативного тезауруса студентів в аспекті морально-етичної регуляції їхньої майбутньої професійної діяльності і створення

передумов для формування культури спілкування. Тому у виборі змісту навчання варто орієнтуватися на такі завдання:

- ознайомлення студентів із сутністю та нормами морально-етичної регуляції майбутньої професії;
- вироблення ціннісно-сислової основи регулювання комунікативної поведінки у професійно-трудовому середовищі;
- удосконалення спілкування студентів на основі збагачення комунікативного тезауруса, прийняття цінностей, норм і приписів професійної моралі.

Передусім зазначимо, що в умовах ринкової економіки в нашій країні виникла гостра нагальність у вирішенні завдань, пов'язаних із проблемами морально-етичного регулювання спілкування працівників як суб'єктів ринкових відносин. Стрижнем такого аналізу є, на нашу думку, визначення моральних принципів економічної діяльності та тих духовних основ, завдяки яким відбувається її гуманізація, з'являються спонуки до виконання обов'язків, приписаних етикою. Відповідно до цього виникає необхідність ознайомлення студентів із питаннями щодо етики бізнесу та підприємництва.

Зважаючи на проблеми молоді, що виникли в ринкових умовах, важливо надати допомогу майбутнім фахівцям у плані пошуку роботи і працевлаштування. Для цього варто забезпечити їх ознайомлення з питаннями про склад пакета документів пошукувача (резюме, анкети, рекомендаційні листи, відгуки, характеристики, ознайомлювальні листи тощо) та етичні вимоги до їх підготовки й подання, про правила проведення телефонних розмов, зустрічей та співбесід із потенційними роботодавцями.

Для прикладу: враховуючи можливості професійного зростання майбутніх фахівців у галузі економічної кібернетики, менеджменту туристичної індустрії та інформаційної діяльності в умовах Рівненського державного гуманітарного університету, ми визначили ціннісно-сислову основу становлення фахівця-професіонала та побудови професійної кар'єри.

У зв'язку з актуальністю морального аспекту діяльності керівника в ринкових умовах виникає потреба включення до змісту комунікативної підготовки студентів інформації щодо етики управління: визначити гуманістичні засади управлінської діяльності, моральні основи відносин виробників і споживачів.

Аналіз досліджень у галузі управління (Л. Возняк, Ю. Ємельянов, В. Кудін, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Палеха) засвідчив, що ці пи-

тання слід вивчати в тісному зв'язку з феноменом організаційної культури, який в умовах пошуку й упровадження цивілізованих, гуманних методів переорієнтації суспільства на ринкові відносини є важливим чинником результативності соціальних інновацій та подальшого суспільного розвитку.

Вони обумовлюють: а) внесення до кола навчальних проблем питання щодо етичної відповідальності організації перед суспільством, працівниками й агентами співпраці на різних етапах її життєдіяльності (створення, функціонування й ліквідації); б) забезпечення ефективної та відповідної моральним нормам презентації трудового колективу, установи, навчального закладу; визначення моральних орієнтирів для побудови іміджу фахівця в конкретній професійній сфері.

Ознайомлення з матеріалом третього змістовного блоку має сприяти використанню студентами набутих знань у майбутній професійній діяльності, надати спілкуванню духовного змісту та відповідності суспільним регулятивам і гуманістичним цінностям.

Вивчення студентами змістових блоків слід здійснювати поетапно:

- на *першому (адаптаційному) етапі* ознайомити з матеріалом першого блоку та сприяти адаптації студентів до умов спілкування у вищому навчальному закладі, сформувати вміння узгоджувати своє спілкування з чільними суспільними вимогами та сформованими на їх основі правилами вищого навчального закладу, що реалізується на початкових етапах навчання у формі виховних бесід і тренінгів;
- на *другому (підготовчому) етапі* забезпечити засвоєння студентами вимог до комунікативної поведінки ділової людини та наближення їхнього спілкування до ділового рівня (підготувати до ділового спілкування), що можна здійснити за допомогою курсу (спецкурсу, факультативного курсу) «Етика і ділового спілкування» на II-III році навчання, коли зазначене питання стає актуальним;
- на *третьому (професійному) етапі* сприяти засвоєнню студентами морально-психологічних основ професійної етики в обраній галузі та формуванню готовності до компетентного професійного спілкування, чого можна досягнути через упровадження курсу (спецкурсу, факультативного курсу) «Професійна етика» на останньому році навчання.

Викладене дозволяє дійти висновку, що змістовий (психолого-педагогічний) компонент комунікативної підготовки студентів є

її динамічною підсистемою, складові якої впроваджуються в навчально-виховний процес вищого навчального закладу послідовно. У графічній інтерпретації це отримує такий вигляд (таблиця 1):

Таблиця 1.

Комунікативна підготовка студентів у вищому навчальному закладі



На нашу думку, означені психолого-педагогічні параметри комунікативної підготовки студентів у вищому у навчальному можуть бути основою для її упорядкування та створення інформаційної бази, формування комунікативного тезаурусу, засвоєння засобів, способів, форм, технік, стратегій продуктивної комунікативної поведінки.

Підсумовуючи викладене вище відзначимо, що комунікативна підготовка студентів є вагомим складовим навчального процесу у ВНЗ. Вона здійснюється за принципами системності та наступності комунікативних процесів і складається із когнітивного, регулятивного, ціннісно-сміслового та поведінкового компонентів. Це сприяє формуванню комунікативної та професійної культури майбутніх фахівців різних галузей. Окреслений аспект досліджуваної проблеми бачиться перспективним і для подальших наукових пошуків.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Б. Г. Ананьев / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 416 с.
3. Бабанский Ю. К. Педагогический процесс / Ю. К. Бабанский // Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – С. 73–91.
4. Иванова Т. Культура педагогического общения : монография / Т. Иванова / под ред. И. А. Зязюна. – К. : ЦВП, 1999. – 357 с.
5. Ильева И. А. Культура общения. Опыт философско-методологического анализа / И. А. Ильева. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 168 с.
6. Куницына В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / А. В. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 446 с.
8. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Б. Д. Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 301 с.
9. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 348 с.

УДК 159.9:316.6-053 [316.4]

Н. О. Довгань**ТЕХНОЛОГІЯ ДІАЛОГІЗАЦІЇ
МІЖПОКОЛІННИХ ВІДНОСИН**

У статті обґрунтовано використання соціально-психологічної технології як процесу проектування вирішення питань відносин поколінних спільностей. Визначено метою статті розробку комунікативної технології оптимізації взаєморозуміння в міжпоколінному просторі. Представлено групи принципів дії соціальної технології щодо ментальної регуляції поколінної спільності. Для забезпечення запровадження соціального діалогу в системі міжпоколінних відносин визначено його структуру: поєднання комунікативного і конвенціонального елементів. Як алгоритм дій модернізації комунікативного простору міжпоколінних відносин запропоновано 8-компонентна система комунікативної діяльності Д. В. Богданова (суб'єкт, об'єкт, засоби, процес, умови, результат, система, середовище), в результаті якої можливе результативне використання соціального діалогу як засобу вирішення ускладнень, відносинах між поколіннями.

Ключові слова: покоління, Діти, Батьки, Прабатьки, відносини між поколіннями, соціальний діалог, технологія.

В статті обґрунтовано использование социально-психологической технологии как процесса проектирования решения вопросов отношений поколенных общностей. Целью статьи определена разработка коммуникативной технологии оптимизации взаимопонимания в пространстве поколений. Представлены группы принципов действия социальной технологии относительно ментальной регуляции поколенной общности. Определена структура социального диалога в системе отношений между поколениями: сочетание коммуникативного и конвенционального элементов. В качестве алгоритма действий модернизации коммуникативного пространства между поколениями предложено использование 8-компонентной системы коммуникативной деятельности Д. В. Богданова (субъект, объект, средства, процесс, условия, результат, система, среда), в результате которой возможно

результативное использование социального диалога как средства решения трудностей в отношениях между поколениями.

Ключевые слова: поколения, Дети, Родители, Прародители, отношения между поколениями, социальный диалог, технология.

The article substantiates using of social-psychological technology as a designing process to resolve problems of relations between generation communities. The article aim is to develop communicative techniques to optimize mutual understanding in the multi-generational space. The groups of principles of social technology impact are presented aimed at mental regulation of a generation community. The social dialogue structure: a combination of conventional and communicative elements is defined to ensure its implementation into the system of relationships between generations. The 8-element system of communicative activities of D. V. Bogdanov (a subject, an object, tools, a process, conditions, results, a system, and environment) is proposed to be used as an algorithm of actions to modernize the communication space of relationships between generations. Application of this system can be resulted in an effective use of social dialogue as a means of resolving of complications in relations between generations.

Key words: generation, Children, Parents, Grandparents, relations between generations, social dialogue, technology.

Постановка проблеми. Проблема міжпоколінних стосунків і пошуку засобів оптимізації взаєморозуміння була актуальною в усі часи. Взаємовідносини поколінь як структурний компонент суспільства ставали умовами стабілізації або дестабілізації життєдіяльності держав, активізації цивілізаційного прогресу і культурного розвитку народів. Між тим сучасна стрімка трансформація традиційних вихідних основ охопила всі сфери життєдіяльності громадян. Що обумовило необхідність розширення спектрів соціальної взаємодії, досягнення порозуміння на різних рівнях (міжособистісних, міжгрупових, міждержавних), пошук змісту, засобу, форми, умови оптимального спілкування яким може стати діалог як ефективний і затребуваний засіб вибудовування відносин у соціальних системах, як результат розвитку і реалізації діалогічних якостей суб'єктів взаємодії.

Необхідність вирішення комунікативних питань поколінь поставило завдання пошуку відповідних конструктивних засобів управління на принципах партиципації – со-участі взаємовизнаних суб'єктів – комунікантів, здатних діяти на різних рівнях відносин демократичним шляхом. Одним із яких, для досягнення

рівних позицій і оптимізації умов вирішення ускладнень взаєморозуміння, досягнення балансу і консенсусу соціальних партнерів у вимірах когнітивного спілкування може стати *соціальний діалог*, реалізований у реальній і прихованій формах, на різних рівнях міжсуб'єктних взаємодій. На яких дії щодо функціонування суспільних відносин як соціально-партнерських, визначають потенціали стабілізації і перспективи розвитку, взаєморозуміння суб'єктів обумовлюються семіотичним спілкуванням, сприйманням, розумінням комунікативних інтенцій, а ступінь розуміння отриманої інформації визначає ефективність функціонування соціальних систем [8; 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На корекційно-розвивальному етапі дослідження за аналізом наукової літератури (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, А. А. Козова, В. Г. Панок, О. Шапран та ін.) визначено, що соціально-психологічна технологія як процес проектування може сприяти вирішенню питань відносин (стосунків) поколінь Дітей, Батьків, Прабатьків на рівні відносин поколінних спільностей [4; 6; 7; 11; 12].

Формулювання цілей статті. У ракурсі аспектів соціальних питань міжпоколінних відносин (стосунків) особливої значущості набуває пошук засобів формування діалогічності, що й сформулювало мету статті – розробити комунікативну технологію оптимізації взаєморозуміння в міжпоколінному просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технології оптимізації діалогічності соціального простору вплітаються в багаторівневу систему сучасного суспільства, якому властиве зростання ролі людини і її свідомості, закономірності циклічної динаміки, криз, перехідних процесів і трансформацій, актуалізації діалогічних якостей, необхідних для взаєморозуміння між поколіннями [13]. Але під час розроблення дієвих алгоритмів оптимізації діалогічності відносин (стосунків) поколінних спільностей необхідно враховувати недостатню наукову обґрунтованість засад технологій модернізації комунікативних сфер суспільства; необхідність здійснення активізації розроблення, використання технологій відповідно до соціальних запитів щодо реалізації актуальних потреб суб'єктів комунікації; формування гнучких, пристосованих до соціальної мінливості алгоритмів реалізації технологій; взаємопов'язаність традиційних критеріїв ефективності суспільної системи (виробничо-технологічного, екологічного, економічно-

го, політичного, соціального, гуманноцентристського); цілісність і нерозривність, взаємовпливовість і взаємозалежність сфер суспільного функціонування поколінь; рівні соціально-економічного розвитку й орієнтації соціальної політики держави. Та враховуючи перелічені проєктивні складнощі, технологія, як зазначає Л. М. Карамушка, як виважена система того, «Як» та «Яким чином» *мета* втілюється в конкретний різновид продукції в конструюванні оптимального міжпоколінного взаєморозуміння, може дати відповіді на питання «Що є метою технології?», «За допомогою якого засобу мета буде досягнута?», «Що необхідно для досягнення мети?», а саме обґрунтовує принципи, засіб і умови досягнення мети [11].

Для побудови перспектив відносин (стосунків) поколінь, згідно з запропонованою Ю. П. Сурміним і Н. В. Туленковим методологічною характеристикою двох основних груп принципів (етапів життя і змісту) соціальних технологій, спробуємо представити положення щодо ментальної регуляції поколінної спільності відповідно до сучасного стану суспільства [10]. Так до першої групи принципів етапів життя технології увійшли положення щодо відповіді на актуальний соціальний запит конструювання алгоритму оптимізації міжпоколінного взаєморозуміння; здійснення перевірки й апробації; поступового формування нормативно-правової бази; забезпечення системного використання; гнучкого функціонування відповідно до соціальної ситуації. До другої групи принципів змістовного навантаження побудови технології увійшли положення щодо взаємозалежності і взаємовпливовості соціальної технології і принципів життєдіяльності суспільства, представлені в контексті теми дослідження.

Так, принцип *ефективності* технології визначає необхідність оптимізації міжпоколінного взаєморозуміння в умовах трансформації традиційних вихідних основ сфер життєдіяльності поколінь, сприяння гармонізації і раціоналізації відносин (стосунків) на різних рівнях: мікросоціальному – міжособистісного міжпоколінного зв'язку; мезорівні – відносин представників різних поколінь (громадського суспільства); макрорівні – відносин міжпоколінних соціальних груп і держави.

Принцип *цілепокладання* передбачає декомпозицію загальної мети сприяння міжпоколінному взаєморозумінню на комплекс поетапної трансформації між суб'єктами відносин (стосунків) поколінних соціальних позицій (ентелехії) щодо сприймання габітус

покоління-партнера, сформованого в відповідному культурно-історичному контексті.

Принцип *системності* в технології як системному утворенні передбачає: розгляд соціально-психологічного простору поколінь як ментальної системи поколінної спільності; визначення складових елементів структури системи поколінної спільності, врахування під час розроблення технології, взаємовпливовості ментальних систем поколінь Дітей, Батьків, Прабатьків, особливостей комунікативних зв'язків і причин бар'єрів між ними; аналіз опосередкування соціокультурними відмінностями і соціально значущими подіями особливостей взаєморозуміння поколінь, виділення значущих аспектів; визначення результатів функціонування систем соціально-психологічного міжпоколінного простору і детермінації системи «покоління – суспільство» на мікро-, мезо-, макрорівнях; аналіз діалектики габітус поколінних спільностей, різноманітності соціальних позицій (ентелехій) поколінь; визначення закономірностей і тенденцій відносин ментальних систем поколінної спільності.

Принцип *синергізму* представляє чинний механізм стабільного досягнення оптимального взаєморозуміння у відносинах систем поколінних спільностей завдяки ефектів активізації ланок технології [10], а саме:

Ефекту *дифузії* – проникнення спрямованості на досягнення оптимального взаєморозуміння не тільки в комунікативну сферу, а й у сферу діяльності, що приведе до мультиплікації (примноження) технологічної результативності.

Ефекту *резонансу* – використання соціального діалогу як дієвого засобу досягнення оптимального взаєморозуміння, що стане підґрунтям подальших позитивних змін у взаємодії поколінь.

Ефекту *стартового вибуху* – стане початком необхідних, актуальних змін у комунікативній сфері суспільства як «ланцюгової реакції» на впровадження використання соціального діалогу в системі міжпоколінних відносин.

Ефекту *акселерації* – прискорення змін у комунікативній сфері і розповсюдження використання дієвого засобу в інших соціальних сферах як показника позитивного впливу соціального діалогу на відносини (стосунки) поколінь.

Ефекту *супутніх змін* – проявлення проміжних результатів як позитивних, так і негативних, які стануть показником необхідного

підлаштовування, налагодження алгоритму дієвості соціального діалогу в умовах змін.

Ефекту *результативності впровадження* соціально-психологічної технології, вираженого в комплексному впливі інновації на міжпоколінні стосунки.

Наступний принцип *проблемності* є каталізатором необхідності вирішення констатованої соціально-психологічної проблеми.

Принцип *надійності* охоплює: організацію умов точного виміру і контролю змін соціально-психологічних явищ; розроблення адаптивного і гнучкого алгоритму технологічних дій, стійких щодо руйнівного впливу соціальних трансформацій; забезпечення ефективною соціальною політикою держави засад використання інноваційних розробок.

Принцип *інноваційності* стає віддзеркаленням характеристики сучасного стану суспільства. В епоху реформ, зазначають Ю. П. Сурмін і Н. В. Туленков, коли тільки накопичується інноваційний потенціал суспільства, цей принцип акцентується на пошуку і розробці ефективних соціальних технологій, а саме технологій модернізації комунікативної сфери міжпоколінного простору [10].

За принципами *кардинальності* і *межі* зміст соціальної технології повинен відповідати запиту сучасного соціуму відповідно до культурно-історичних трансформацій, суспільних потреб, які змінюють межі та зміст технології. Принцип *саморозвитку* презентує можливість реалізації потенціалів поколінь на різних етапах життя.

Наступне питання проектування технології оптимізації міжпоколінного взаєморозуміння розкриває *соціальний діалог* як засіб і «знаряддя розв'язання соціальних проблем, завдяки чому досягається або підтримується такий лад суспільного життя, який забезпечує високий ступінь соціального комфорту та психологічного благополуччя його членів» (О. М. Кочубейник) [5]. Адже комунікативна співпраця поколінних спільностей надає можливості скоординувати суспільні зусилля щодо гармонізації розвитку суспільства, стає технологією формування діалогічного міжпоколінного простору, ефективним засобом досягнення мети якої може виступити соціальний діалог між комунікантами групових відносин (стосунків): поколіннями Дітей, Батьків, Прабатьків. Результатом технології є створення соціально орієнтованого цільового діалогічного простору поколінь, комунікативна мобілізація учасників, отримання можливості розв'язання завдань у різних ситуаціях від-

носин (стосунків) завдяки взаємопроникненню усвідомлених соціальних установок, уявлень, цінностей, когнітивного розбудування, набору рішень та прогнозів (наслідків) [3]. Оптимізація процесів міжпоколінного пізнання, розуміння сприяє поступовому вибудовуванню комунікативної моделі відносин у міжпоколінному просторі, утворює когнітивну і комунікативну систему детермінації соціальної дійсності.

Для забезпечення запровадження соціального діалогу як засобу покращення взаєморозуміння в системі міжпоколінних відносин необхідно визначити його структуру й елементи, які опосередковуються цілями, завданнями і сферами комунікативного впливу. Як зазначає О. М. Петрос, елементами соціального діалогу є соціальний розвиток, соціальний захист, соціально-трудова відносина [9]. Але, враховуючи надзвичайно широкий формат учасників міжпоколінного простору, представленого різними сегментами суспільства, діалогічна комунікація виходить за межі трудових відносин і відкриває можливості для аналізу таких складних ефектів суспільного життя, як координація соціальних відносин, взаємодія соціальних груп, узгодження смислових кодів цієї взаємодії, зіставлення соціальних цінностей, обґрунтування можливостей оптимізації соціальних відносин тощо [5]. Тому структуру діалогічного процесу в міжпоколінному просторі доцільно представити з психологічного і соціального ракурсів як поєднання *комунікативного* (визначення та зближення позицій, обміну інформацією, пошуку компромісів і прийняття спільних рішень) і *конвенціонального* (досягнення спільних домовленостей, прийняття узгоджених рішень, укладення колективних договорів і угод) елементів [3].

Отже, напрями проектування технології використання соціального діалогу як засобу покращення взаєморозуміння поколінь необхідно здійснювати в *психологічному аспекті*:

- по-перше, щодо формування комунікативних позицій ментальних систем поколінних спільностей, адже сукупність соціальних позицій (ентелехій) представників поколінь презентує групові позиції, які об'єднують покоління і формують особливості здійснення комунікативного впливу;
- по-друге, щодо організації системи комунікаційних каналів як внутрішньо поколінного, так і міжпоколінного обміну інформацією в процесі відносин (стосунків) і взаємодіяльності завдяки гнучкій системі зв'язків;

- по-третє, щодо вмотивування поколінь як суб'єктів комунікації дотримуватись стратегії компромісу для досягнення гнучкої, мінливої діалогічної рівноваги, тяжіння в діалогічному спілкуванні досягати консенсусу як опрацювання засобів вирішення соціальних задач, прийняття рішень на основі міжпоколінної згоди.

У результаті сформованих психологічних комунікативних засад, у *конвенціональному аспекті* стає можливим організація прийняття низки міжпоколінних консенсусів: змістовних договорів у середовищі певного сегменту або цілого суспільства. Таким чином, психологічна підготовка комунікантів до прийняття конвенцій, з одного боку, сприяє втіленню в життя суто практичних завдань, з другого – створює можливість вироблення комунікативної структури, яка дозволяє відтворювати конвенціональний комунікаційний процес у міжпоколінних стосунках і, як результат, досягати взаєморозуміння в міжпоколінному просторі.

Для відповіді на питання «Що необхідно для досягнення мети?» як алгоритм дій модернізації комунікативного простору міжпоколінних відносин (стосунків) щодо створення умов реалізації соціального діалогу доцільно використати 8-компонентну систему комунікативної діяльності Д. В. Богданова (суб'єкт, об'єкт, засоби, процес, умови, результат, система, середовище) [1].

Перший компонент «*Модернізація суб'єктів*» у системі міжпоколінних відносин охоплює процес модернізації суб'єктності соціальної політики держави завдяки використанню соціального діалогу як інструменту забезпечення участі всіх поколінних груп у її формуванні і реалізації. Результатом є досягнення публічності і прозорості соціальної політики щодо узгодження інтересів та суперечностей різних соціальних груп.

Модернізація об'єктів спрямована на розробку психолого-педагогічних технологій оптимізації комунікативної сфери в міжпоколінному просторі на основі механізмів розгортання соціального діалогу між суб'єктами (поколіннями) комунікації: *партципації* (досягнення оптимальної со-участі поколінь на основі розуміння і толерантного відношення), *паритету* (рівності суб'єктів відносин (стосунків) на основі шанобливого відношення до різних соціальних позицій поколінь), *комунікаційної компетенції* (володіння складними навиками й умінями комунікації в соціальних структурах, спрямованості до міжпоколінного консенсусу в діалогічному спілкуванні).

Модернізація засобів міжпоколінних відносин завдяки впровадження інструментів *об'єктів* комунікації – психолого-педагогічних технологій оптимізації взаєморозуміння в міжпоколінному просторі.

Модернізація процесу завдяки використанню соціальних впливів керованого, поступового формування діалогічних якостей у суб'єктів відносин у міжпоколінному просторі. А саме переході системи навчання від монологічної форми до діалогічної, використовуючи принцип діалогічної партципації для розгортання соціального діалогу між суб'єктами спілкування в системі освіти (І. В. Петренко) [8]; впровадження соціально-психологічного пізнання вікових, соціально-історичних поколінних особливостей і основ комунікативної майстерності в ланках освітнього процесу на різних етапах становлення поколінь; розвитку системного мислення в процесі навчання протягом життя для формування гнучкої моделі відносин (стосунків) у соціальному діалозі; засвоєння конвенційних алгоритмів щодо досягнення спільних домовленостей, прийняття узгоджених рішень, укладання колективних договорів і угод. Окреслені соціальні впливи необхідно здійснювати на всіх етапах розвитку, становлення і старіння поколінних спільностей, поступово модернізуючи комунікативний процес у міжпоколінному просторі.

Модернізація умов можлива завдяки інвестуванню на державному рівні оптимізації відносин у міжпоколінному просторі.

Модернізація результатів представляє розробку засобів контролю і виявлення ускладнень відносин у міжпоколінному просторі.

Модернізація системи можлива завдяки розробці на державному рівні нормативно-правової бази оптимізації відносин у міжпоколінному просторі.

Модернізація середовища відбувається завдяки використанню результатів оптимізації відносин в інших сферах, створює можливість трансформації комунікативного простору міжпоколінних відносин (стосунків) у комунікативне середовище.

Таким чином, здійснюючи системну модернізацію комунікативної сфери, можливо забезпечити умови для результативного використання соціального діалогу як засобу вирішення ускладнень, відносинах між поколіннями, вирішення актуальних питань феномену взаєморозуміння, зумовлених онтогенезом і соціогенезом розвитку людини й людства в культурно-історичному контексті.

сті, розкриття феномену взаєморозуміння поколінь як проблеми соціально-політичного та соціально-психологічного аналізу.

Висновки. Отже, для вирішення ускладнень у взаєморозумінні систем міжгрупових відносин поколінних спільностей або представників поколінь і держави, які вступають у *суспільні відносини* (економічні, політичні, духовні), соціально-психологічних механізмів як умов досягнення взаєморозуміння недостатньо. Адже серед широкого кола учасників ефективно розв'язання соціальних проблем потребує координації взаємодій завдяки використанню переговорного інституту між поколінними групами, нерівними в суспільному становищі, правах, мірах впливу. І тому дієвим інструментом із вирішення комунікативних проблем суспільного характеру, залагодження психологічних ускладнень і конвенційних непорозумінь може бути соціальний діалог як соціально-психологічний, конвенційно-комунікативний інструмент технології проектування ефективного діалогічного простору в міжпоколінних відносинах.

Література:

1. Богданов Д. В. Типология социально-коммуникативной сферы современного общества : авт. дис. кандидата философских наук : 09.00.11 / Богданов Дмитрий Владимирович ; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2013. – 25 с.
2. Закон України Про соціальний діалог в Україні / (Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2011, № 28, С. 255.
3. Засади когнітивної психології спілкування : монографія / В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько та ін. ; за наук. ред. В. П. Казміренка ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 390 с.
4. Карамушка Л. М. Технологія підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах соціально-економічних змін : навчально-методичний посібник / Л. М. Карамушка, Н. І. Клокар, О. І. Бондарчук та ін. ; за ред. Л. М. Карамушки – Біла Церква : КОППОК, 2008. – 100 с.
5. Кочубейник О. М. Соціальний діалог : соціальні та психологічні передумови комунікативності / О. М. Кочубейник // Наукові записки Інституту соціальної та політичної психології, 2014. – № 34 (37). – С. 150–160.
6. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования : автореф.

дис... канд. психол. наук : 19.00.13 / Александра Александровна Козлова ; Моск. гуманитар.-соц. акад. – М., 2002. – 24 с.

7. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології / В. Г. Панок // Проблеми розвиваючого навчання : Матер. I та II Міжнар. конф. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 1997. – С. 344–351.

8. Петренко І. В. Психологічні механізми розгортання соціального діалогу в освітньому просторі / І. В. Петренко // Актуальні проблеми психології, 2014. – Т. 5, Вип. 14. – С. 170–176.

9. Петроє О. М. Соціальний діалог у державному управлінні : європейський досвід та українські реалії : монографія / О. М. Петроє. – К. : НАДУ, 2012. – 304 с.

10. Сурмин Ю. П. Теория социальных технологий / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – С. 47.

11. Технології роботи організаційних психологів / За наук. ред. Л. М. Карамушки / К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua/books-book-148.html>.

12. Шапран О. Інноваційні технології в педагогіці та психології: їх сутність та різновиди / О. Шапран В. Шапран // Вісник Інституту розвитку дитини Вип. 12. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : Збірник наукових праць. – Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 147–153.

13. Яковец Ю. В. Циклы. Кризисы. Прогнозы / Ю. В. Яковец – М. : Наука, 1999. – 448 с.

УДК 159.9:378.14

В. О. Каламаж

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті визначено психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності групових проектів під час вивчення іноземної мови. Узагальнено переваги та недоліки групових проектів, а також викремлено можливі причини виникнення останніх. Запропоновано структуру додаткових компетентностей викладача іноземної мови для ефективного управління групою проектною діяльністю.

Ключові слова: *групова проектна діяльність, професійно-значимі компетенції, проектне мислення, сумісна діяльність.*

В статье проанализированы психолого-педагогические условия обеспечения эффективности групповых проектов в ходе изучения иностранного языка, а также преимущества и недостатки групповых проектов. Выделены возможные причины появления недостатков групповых проектов. Автор предложил структуру дополнительных компетентностей преподавателя иностранного языка для эффективного управления групповой проектной деятельностью.

Ключевые слова: *групповая проектная деятельность, профессионально-значимые компетенции, проектное мышление, совместная деятельность.*

This article defines psycho-pedagogical conditions of group projects' effectiveness in the process of learning a foreign language. Advantages and disadvantages of group projects were generalized and possible causes of emerging of latter ones were distinguished. The author proposed a structure of additional competencies of a foreign language instructor for effective management of a group project activity.

Key words: *group project activity, professional significant competencies, project thinking, joint activity.*

Постановка проблеми. Проектна діяльність як інноваційна форма організації навчання останнім часом привертає все більше

© В. О. Каламаж, 2016

уваги у зв'язку з завданнями реформування освіти. Ідеї проектного навчання отримують усе більше прихильників як найбільш релевантні для досягнення єдності теорії і практики, втілення міждисциплінарного підходу та інтеграції різногалузових знань, а також різних видів діяльності (пошукової, пізнавальної, ігрової, навчальної, комунікативної, творчої тощо) формування широкого спектру особистісних якостей студентів (соціальне партнерство, толерантність, навчальна мотивація й мотивація саморозвитку тощо) та професійно-значимих компетенцій, зокрема комунікативних умінь, метакогнітивних навичок, критичного мислення тощо.

У педагогічній літературі навчальний проект розглядають як інноваційний дидактичний засіб розвитку, навчання, виховання. У галузі навчання іноземної мови метод проектів характеризується дослідниками як вершина в ієрархії активних методів, оскільки він містить у собі всі елементи, притаманні цій групі методів: самостійний пошук студентами необхідної інформації; розв'язання ними значимої проблеми; розігрування ролей і підпорядкування певним правилам та умовам з обов'язковим створенням продукту та його презентацією [7]. Водночас групова проектна діяльність, у процесі якої виникає сумісна діяльність і професійно-орієнтоване спілкування майбутніх фахівців, має низку переваг порівняно з індивідуальними проектами. Однак застосування групової проектної форми навчання пов'язане із низкою проблемних питань: методичних, організаційних, дидактичних, психологічних тощо. Тому на практиці потенціал означеного методу більшою мірою реалізується в індивідуальній формі, на відміну від групової, проблемні питання організації якої ще недостатньо досліджені.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми проектування входять до сфери наукових зацікавлень багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Розвивається проектна парадигма в межах якої розглядаються концепти проектного мислення, самопроекування особистості, проектності соціокультурного середовища тощо (М. Г. Алексєєв, С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, Н. В. Матяш, Є. С. Полат, М. Л. Смульсон, Г. П. Щедровицький та ін.) [3; 5].

Особливості організації групових проектів в освіті висвітлено в публікаціях Т. Г. Белової, О. В. Ловкої, Д. О. Старкової, М. О. Ступницької та ін.

Про проект говорять як про філософію навчання, як про форму організації навчального процесу та як метод навчання, як про зміст навчання тощо.

Проектна діяльність визначається як «сумісна навчально-пізнавальна, творча чи ігрова діяльність, що має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямована на досягнення певного результату» [1], як «обмежений у часі завершений цикл дій, спрямований на досягнення поставленої мети, на розв'язання певної проблеми, що здійснюється студентами спільно, у співробітництві один з одним в проектних групах» [8], «спеціально організована спільна діяльність суб'єктів навчання у складі малих груп, спрямована на вирішення певної проблеми, метою якої є отримання професійних знань, умінь та навичок і яка завершується реалізацією реального суб'єктивно або об'єктивно нового практичного результату (продукту)» [3] тощо.

Обов'язковою умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь пропрацьованого уявлення про кінцевий продукт діяльності, етапи проектування і реалізації, включно з рефлексією результатів [1].

Поняття «проект» тісно пов'язане з поняттями «результат» і «процес». «Результатом» називається продукт діяльності, що втілює в собі заздалегідь поставлену мету [6].

Є. С. Полат вважає, що потрібно розрізняти проект «як результат діяльності» (певне її оформлення) і проект «як метод пізнавальної діяльності». Вчений, характеризуючи метод проектів як «певним способом організовану пошукову, дослідницьку діяльність учнів», акцентує увагу на тому, що ця діяльність не просто передбачає досягнення того чи іншого результату, але й організацію процесу досягнення цього результату. Саме тому проблемою є те як оцінювати проект: тільки результат чи й сам процес, і що повинно бути критеріями оцінювання [4].

Головна відмінна риса управління групою проектною діяльністю полягає в тому, що здійснюється перехід від управління до співуправління та самоуправління учнями своєю навчальною діяльністю. Групова проектна діяльність базується на суб'єкт-суб'єктних відносинах [6].

У галузі навчання іноземної мови активно обговорюється проблема формування готовності викладачів, учнів та студентів до застосування групової проектної діяльності, формування відповід-

них навчальних та професійних компетенцій, досліджується роль та місце управлінських умінь у структурі професіоналізму викладача іноземної мови тощо.

Метою нашого дослідження є розглянути психолого-педагогічні умови забезпечення ефективності групових проектів під час вивчення іноземної мови та запропонувати структуру відповідних додаткових компетентностей викладача іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Щоб встановити особливості організації групової проектної діяльності у процесі навчання іноземної мови, узагальнимо переваги і недоліки групових проектів, а також виокремимо можливі причини виникнення останніх [2; 3; 9; 10].

Переваги групових проектів:

- в учасників проектної групи формуються навички комунікації, спільної роботи, організації, прийняття рішень, розв'язання конфліктів, які неможливо сформулювати під час виконання індивідуальних проектів;
- дозволяють здійснювати розподіл ролей і обов'язків, кожен учасник може проявити свої сильні боки в тій роботі, яка йому найкраще вдається;
- робота над проектом дає можливість проявити лідерські якості на його певному етапі, в результаті розподілу ролей і обов'язків;
- у межах проектної групи можуть виникнути різні шляхи розв'язання проблеми, ідеї, підвищується аргументованість позицій, що сприяє розвитку критичного мислення, креативності;
- групові проекти допомагають студентам розв'язувати більш складні завдання, з якими важче впоратися одному;
- сумісна робота дає можливість збагачуватися досвідом інших учасників, бачити найбільш ефективні стратегії поведінки і навчальної діяльності;
- дозволяють установлювати командну ідентичність із іншими членами групи;
- сприяє розвитку групової згуртованості та ціннісно-орієнтаційної єдності учасників проектної групи;
- зростає мотивація до навчання.

Водночас порівняно з індивідуальними проектами під час реалізації групової проектної діяльності можуть спостерігатися певні негативні ефекти, пов'язані з груповою динамікою (таблиця 1).

Таблиця 1

Негативні ефекти під час реалізації групових проектів

Недоліки групових проектів, пов'язані з груповою динамікою:	Можливі передумови виникнення
Мотиваційні витрати, пов'язані з негативними побічними ефектами, що виникають під час групової взаємодії: <i>Ефект соціального байдикування</i> – тенденція докладати менше зусиль під час групової роботи, ніж у випадку індивідуальної відповідальності. Дас можливість окремим студентам не проявляти активність, а «виїжджати» за рахунок більш ініціативних та відповідальних учасників групи. <i>Ефект неоптимальної самодостатності</i> – бажання підвищити чи підтримати свій статус у групі шляхом прийняття всієї відповідальності за хід та результати проектування на себе, що обмежує пізнавальну активність інших членів. <i>Квазіактивність</i> – висока активність одного чи декількох учасників групового проекту, що ініціюється непізнавальними мотивами (прагненням самоствердитися в групі, швидше завершити проект, уникнути зайвих зусиль тощо). <i>Підміна ділових стосунків емоційним невдоволенням</i> Інтелектуальні витрати стосуються характеристик групової поведінки, яка може зменшити креативність і продуктивність: <i>Групова думка</i> – ілюзорне однодумство учасників проекту, що виникає внаслідок ізоляції ними думок, що є альтернативними думці більшості. <i>Посилення зобов'язань</i> – тенденція груп із часом ставати більш відданими їхнім планам і стратегіям, навіть неефективним. <i>Ефект загальної інформації</i> – тенденція груп концентруватись на інформації, яку поділяють усі учасники, та ігнорувати унікальну інформацію, хоча вона й стосується справи. <i>Конформізм</i> учасників групового проекту, що проявляється в зміні їх переконань у напрямі більшої згоди з групою в результаті її реального чи уявного тиску.	Порушення паритетності взаємодії (несиметричність взаємодійних позицій) учасників групового проекту, що відчують різний ступінь довіри до себе і до інших. Соціальне байдикування, конформізм та групове мислення членів проектної групи, як правило, проявляються під час взаємодії, де учасники відчують менше довіри до себе, ніж до інших. Якщо ж учасники проекту, навпаки, довіряють собі більше, ніж іншим членам групи, це призводить до появи неоптимальної самодостатності. Дифузія відповідальності, що пов'язана з розмитістю в групі індивідуального внеску кожного учасника. Виникає за умови ігнорування <i>принципу компліментарності</i> під час формування проектної групи, що передбачає чітку <i>узгодженість</i> взаємодоповнюючих <i>ролей</i> учасників на різних етапах проектування, а також <i>гнучкість функціонально-рольової структури</i> учасників проекту з метою реалізації загальної мети. Призводить до соціального байдикування, конформного підпорядкування найбільш впливовим учасникам, а також до підвищення готовності прийняти ризиковане рішення. Різна система цінностей учасників проекту, що визначає їх ставлення до об'єктів, значимих для групової діяльності (наприклад, для одних учасників значимим у ГПД є задоволення пізнавальних потреб, для інших – самоствердження в групі, для інших – можливість отримати результат завдяки іншим). Результатом є низька ціннісно-орієнтаційна єдність (ЦОЄ) учасників групи, що проявляється в різному баченні цілей групової взаємодії та власної ролі в ній.

Координаційні витрати – це час і енергія, яку витрачає група, водночас індивідуальна робота цього не потребує (час, щоб узгодити розклад, домовитись про зустріч, переписка, прийняття колективного рішення, об'єднання внеску кожного учасника тощо).	Ці витрати зростають із розміром групи, взаємозалежністю завдань, гетерогенністю групи: Чим більше людей у групі, тим більші координаційні витрати. Якщо завдання вимагають від учасників високої залежності один від одного під час усіх етапів роботи, то витрачається більше координаційних витрат, ніж під час таких завдань, які дозволяють студентам «поділитись і завоювати». Гетерогенність (різноманітність) групи збільшує координаційні витрати, особливо коли йдеться про мовні аспекти, подолання культурних відмінностей, і об'єднання найрізноманітніших навичок. Однак, оскільки різноманітність поглядів є одним із головних переваг групи, цього не обов'язково потрібно уникати.
--	--

Негативні побічні ефекти, що виникають у процесі взаємодії проектної групи заважають продуктивному здійсненню сумісної діяльності її учасниками, тому не будь-яка проектна група є тим сприятливим середовищем, у якому відбувається професійний та особистісний розвиток студентів. Участь студентів у групових проектах призведе до розвитку особистісних якостей і практикування відповідних навичок тільки тоді, коли будуть забезпечені необхідні психолого-педагогічні умови. Останнє вимагає від суб'єктів навчального процесу володіння відповідною компетентністю.

Широке використання групової проектної діяльності у практиці навчання іноземної мови часто обмежується тим, що вимагає від викладача додаткових компетентностей та пов'язане з низкою труднощів (таблиця 2). Це ускладнюється також тим, що студенти мають незначний попередній досвід участі у шкільній проектній діяльності; невизначене ставлення до майбутньої участі у проектній діяльності; низький рівень або брак знань про особливості проектної діяльності [3].

На основі результатів теоретичного аналізу, викладеного в таблиці 2, нами запропоновано структуру додаткових компетентностей викладача іноземної мови для ефективного застосування методу групової проектної діяльності. Зокрема, вона містить навички ефективного управління групою динамікою. Однак не всі викладачі можуть професійно навчити студентів ефективної роботи в групах, розвивати комунікацію, навички координації, вирішення конфліктів тощо.

Таблиця 2

Основні проблемні ділянки реалізації групової проектної діяльності

Ділянка виникнення труднощів для викладачів:	Основні проблеми
<i>Додаткові часові затрати:</i> на визначення теми проекту, на контакти із зовнішніми експертами, на формування студентських груп; час на зустрічі з групою і контроль; час на визначення внеску кожного учасника групи тощо.	Викликані <i>особливостями групової проектної діяльності</i> порівняно з індивідуальними проектами
<i>Додаткові компетентності для організації ГПД:</i> – навички ефективно справлятися із групою динамікою та взаємодією учасників; – управлінські навички (мотивація, планування, організація, контроль, рефлексія); – сприяння розвитку метакогнітивних навичок студентів; – сприяння розвитку професійної спрямованості студентів.	<i>Не сформована структура додаткових компетентностей для організації ГПД</i> <i>Неготовність деяких викладачів ефективно справлятися із групою динамікою, що може виводити їх з особистої зони комфорту.</i> <i>Студенти рідко застосовують метакогнітивні навички у процесі навчання, не вміють їх ідентифікувати</i>
<i>Оцінювання процесу і продукту:</i> оцінювання навичок групової роботи і процесів групової динаміки може бути набагато складніше, ніж оцінювання групової роботи (продукту). Процес ГПД може бути оцінений відповідно до таких критеріїв, як здатність виробляти ідеї, уважно слухати різні погляди, неупереджено розподіляти роботу, вкладатися в дедлайни, вирішувати непорозуміння і спілкуватися ефективно. Це спричиняє труднощі, до яких готові не всі викладачі.	Викладач не готовий <i>оцінювати процес так само як і продукт</i> , оскільки розвиток навичок студентів працювати в групі не розглядається як одна із навчальних цілей курсу. Ефективне оцінювання процесу ГПД вимагає <i>продуманого розгляду навчальних цілей і комбінації оцінювальних підходів</i> . <i>Суб'єктивність оцінювання процесу ГПД</i> . Студенти не завжди щирі, коли оцінюють один одного чи себе. Тому оцінювання процесу потрібно розглядати в системі з оцінюванням результату ГПД та індивідуальних завдань.

<i>Оцінювання як індивідуального, так і групового навчання:</i> оцінювання того, який внесок зробили учасники групи в загальний результат чи навчилися чогось із завдання є набагато важчим порівняно з індивідуальним оцінюванням. Потенційно може виникнути <i>демотивація старанних студентів</i> , якщо вони відчують, що їхні власні успіхи в ГПД залежать від учасників групи, які повністю не викладаються.	<i>Визначення проектних альтернатив</i> у процесі планування групових проектів, щоб справитись із потенційними проблемами (наприклад, дозволити групі виключати з команди учасника, який не привносить внеску і потім забезпечити того студента іншим типом завдань (наприклад, завершити проект індивідуально, приєднатись до іншої групи, створити групу із іншими такими студентами).
<i>Критерії оцінювання і схема виставлення оцінок.</i> При цьому можна використувати: – групове оцінювання: кожен учасник групи оцінює динаміку групи загалом; – взаємооцінювання: кожен учасник групи оцінює внесок одногрупників у загальний результат; – самооцінювання: кожен учасник групи документує й оцінює свій внесок у команду. Схема виставлення оцінок повинна: а) відображати цілі навчання студента і б) мотивувати ту роботу, яку викладач хоче побачити.	Продуманість <i>критеріїв оцінювання</i> , в результаті чого студенти мають розуміти очікування і стандарти викладача. Водночас критерії для оцінювання і продукту, і процесу повинні бути оголошені студентам перед тим, як вони почнуть працювати, щоб давати повний звіт під час і наприкінці проекту. Продуманість <i>схема оцінювання</i> , як у ній буде визначатись вага різних компонентів групових проектів (наприклад: який відсоток підсумкової оцінки студента за проект буде базуватись на груповому vs. індивідуальному представленні? (50% на 50%, чи 80% на 20% тощо); Який відсоток буде базуватись на оцінюванні продукту vs. оцінюванні процесу? Яку роль в оцінюванні відіграє групове оцінювання, взаємооцінювання і самооцінювання?

Не всі викладачі готові присвятити час на парі, щоб підкріпити ці навички і почуваються незручно, маючи справу з міжперсональними проблемами, які виникають у групах.

Викладачеві потрібно також уміти реалізовувати основні управлінські функції (мотивація, планування, організація, контроль, рефлексія), які містять досить широкий спектр відповідних управлінських умінь і стратегій (таблиця 3).

Окремою проблемою є навички сприяння розвитку метакогнітивних умінь студентів у груповій проектній діяльності. Констатуємо, що досліджень у цій ділянці недостатньо як у вітчизняній, так і зарубіжній психологічній літературі. Відомо, що студенти, які мають більш високорозвинені метакогнітивні навички, є більш успішними в навчанні (Baird, 1986; Swan, 1988). Не викликає сумніву, що у зв'язку з вищезначеним викладачеві важливо уміти розвивати метапізнання, а для цього застосовувати ефективні методи розвитку метакогнітивних навичок та використовувати методи їх оцінки та самооцінки.

Водночас постає актуальне завдання уточнити теоретичне розуміння того як метакогніція, що властива індивідуальному навчанню, задіяна у груповій діяльності під час вирішення проблем групою.

Таблиця 3

Структура додаткових компетентностей викладача іноземної мови для ефективного управління групою проектною діяльністю

Вид управлінських методичних умінь	Складові умінь
Управління групою динамікою та соціально-психологічною взаємодією	– розвиток в учасників соціально-психологічних умінь групової взаємодії (наприклад, пояснювати ідеї іншим, прислухатись до альтернативних ідей та поглядів, розподіляти відповідальність, координувати зусилля, вирішувати конфлікти, об'єднувати внески багатьох учасників групи тощо) та оптимізація соціально-психологічних динамічних процесів малих груп (згуртованості, психологічної атмосфери, ціннісно-орієнтаційної єдності); – активно будувати комунікаційні навички і навички вирішення конфліктів.
Мотивування студентів до групової проектної діяльності	– визначати значиму проблему на основі потреб та інтересів учасників ГПД; – формулювати привабливу і досяжну ціль ГПД; – зацікавити в процесі розв'язання проблеми в групі; – демонструвати студентам практичну значущість розв'язаних навичок роботи в групі (наприклад, шляхом порівняння списку навичок, які, на думку студентів, оцінить

	роботодавець (часто бачать їх у ключі їхньої спеціалізації) із відповідями справжніх роботодавців (які часто фокусуються на сфері загальних навичок, таких як здатність здійснювати чітку комунікацію і вміння працювати з іншими); – нівелювати негативні або неправильні уявлення щодо групової роботи (наприклад, студенти можуть перелічити позитивні і негативні аспекти групи на основі їхнього попереднього досвіду і потім разом методом мозкового штурму продумати стратегії запобігання або пом'якшення потенційно негативних аспектів групової роботи); – підвищувати індивідуальну відповідальність шляхом комбінування групових завдань із індивідуальними.
Організація роботи в групі	– розподіляти студентів за проектними групами; – визначати характеристики учасників груп, які б були релевантними до навчальних цілей проекту (залежно від цілей проекту під час компонування груп варто звертати увагу на такі характеристики студентів: попередні знання, досвід і навички; мотивація (одні розглядають роботу в групі як пріоритет, щоб бути успішним в навчанні, інші – задоволені мінімальним балом, ще одні працюють суто із цікавості, інші – щоб задовольнити вимоги); різноманітність перспектив (гендер, культура, раса/етнічність, рідна мова – важливо впевнитись, що в кожній групі є достатня кількість студентів, щоб якась категорія студентів не почувалась меншовартісною, ізольованою в групі); - спрацьованість студентів один з одним, емоційно-ділова взаємодія між ними; індивідуально-психологічні особливості студентів (екстравертованість/інтровертованість, локус контролю, тип мислення, тип сприймання інформації); – сприяти створенню основних групових правил для поведінки в групі (наприклад: відповідати на емейли учасників групи протягом 24 годин; приходити вчасно на зустрічі і бути підготовленими; здавати все вчасно; відповідати чесно, але чесно на коментарі учасників групи; бути конструктивним, критикувати ідеї, а не людей); – розподіляти обов'язки між членами проектних груп; – призначати ролі (лідер групи, спостерігач за графіком) або ж заохочувати студентів до самостійного розподілу ролей; – здійснювати поділ проекту на етапи, встановлювати дедлайни для проміжних результатів роботи (наприклад, план проекту, графік, бібліографія, перша чернетка); – оцінювати групові процеси через групове оцінювання, взаємооцінювання однокласниками, самооцінювання.

Планування групової проектної діяльності	– стимулювання самостійного формулювання загальної мети учасниками проектної групи; – організовувати сумісне планування членами проектної групи основних способів і засобів досягнення цілі проекту, відбір можливих методів пошуку необхідної інформації, вироблення та реалізації рішень; – організовувати процес опису членами проектної групи свого продукту та його основних характеристик.
Контроль групової проектної діяльності	– організовувати процес безперервного моніторингу групової проектної діяльності з метою порівняння досягнутих результатів із запланованими характеристиками: вимога формальних періодичних звітів щодо результату; вимога формальних періодичних звітів щодо групової динаміки. Студенти повинні розмірковувати про продуктивну і непродуктивну динаміку і комунікаційні практики в групі. Це допомагає визначити характер групової взаємодії і розвинути метакогнітивні навички необхідні для розуміння і визначення проблеми; – організувати процес своєчасного самокоректування окремих дій та їх результатів для забезпечення відповідності створеного продукту запланованим характеристикам; – забезпечити оцінювання і самооцінювання процесу та результату ГПД, якості презентації проекту; – контролювати комунікацію в групі (як учасники групи будуть спілкуватись один з одним і обмінюватись своєю роботою та ідеями (емейл, зустрічі тет-а-тет, соціальні мережі, скайп тощо).
Рефлексивний аналіз групової проектної діяльності	– організовувати процес поетапного рефлексивного аналізу проробленої роботи; – стимулювати рефлексивний аналіз особистісного і професійного розвитку в результаті виконаної роботи (наприклад, заохочення студентів оцінювати свої власні сильні і слабкі боки (тенденція до прокрастинації (байдикування), відкритість до критики, комунікативні навички тощо); – організовувати процес формулювання висновків на майбутнє.
Сприяння розвитку метакогнітивних навичок	– організовувати процес аналізу щодо потенційного впливу особистісних рис студентів на групову динаміку (наприклад, за результатами самооцінювання студентів організовується обговорення щодо того, які механізми може застосувати група, щоб мати вигоду від сильних боків і компенсувати вплив слабких боків? Відповіді можуть пропонувати: встановлення суворих дедлайнів для прокрастинаторів; розвиток системи «один-за-одним», щоб забезпечити шанс висловитись сором'язливим студентам; використання графіків для презентації завдань студентами, що мають слабкі мовленнєві навички тощо;

	– розвиток умінь студентів здійснювати самоконтроль та оцінювати результати власної пізнавальної діяльності в ГПД.
Розвиток професійної спрямованості студентів	– розвиток здатності студентів аналізувати (структурувати, анотувати, реферувати, інтерпретувати) професійну іншомовну інформацію; – спонукання користуватися професійною термінологією в процесі ГПД; – спонукати студентів до обміну професійною інформацією іноземною мовою.

Висновки. Отже, групова проектна діяльність у процесі вивчення іноземної мови дозволяє ефективно формувати готовність майбутніх фахівців використовувати іноземну мову в професійній діяльності, сприяє розвитку особистісних і професійних якостей студентів, розвиває навички самоуправління і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності. Однак без належного педагогічного, психологічного, методичного та організаційного забезпечення цього процесу реальна ефективність ГПД може не відповідати очікуваній у зв'язку із появою серйозних мотиваційних, інтелектуальних та координаційних витрат. Саме тому викладач іноземної мови повинен володіти системою додаткових компетентностей для ефективного застосування методу групової проектної діяльності, що містить навички управління груповою динамікою та соціально-психологічною взаємодією, навички мотивації студентів до участі в ГПД, навички організації роботи в групі та планування, навички контролю за ГПД, рефлексивного аналізу, сприяння розвитку метакогніції студентів, навичками розвитку їх професійної спрямованості.

Психолого-педагогічні умови ефективності ГПД під час навчання студентів іноземної мови повинні містити такі компоненти, як розвиток у викладачів та студентів готовності до застосування та участі в ГПД; формування системи відповідних компетентностей у викладачів та необхідних знань у студентів про особливості проектної діяльності та роботи в групі; розвиток у студентів мотивації до ГПД; врахування особливостей групової динаміки та розвиток позитивної взаємодії в проектній групі; врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів під час комплектування проектних груп; забезпечення рефлексії на кожному етапі ГПД; врахування ролі метакогнітивних навичок студентів у процесі ГПД; розвиток професійної спрямованості студентів.

Перспективою дослідження є аналіз ролі метакогнітивних навичок у забезпеченні ефективності групової проектної діяльності.

Література:

1. Белова Т. Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 76-2. <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii>.
2. Гребенникова О. А. Условия нейтрализации побочных эффектов групповой проектной деятельности школьников [Электронный ресурс] / О. А. Гребенникова // Вестник НовГУ. – 2014. – №79. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-neytralizatsii-negativnyh-pobochnyh-effektov-grupповой-proektnoy-deyatelnosti-shkolnikov>.
3. Ловка О. В. Психологічні умови організації групової проектної діяльності студентів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін (Автореф. дис... канд. пед. наук) / О. В. Ловка ; Університет медичного освіти НАПН України, Україна. 2013.
4. Новые педагогические информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000.
5. Смольсон М. Л. Місце самопроекування у проектній парадигмі [Електронний ресурс] / М. Л. Смольсон // <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v2/i8/4.pdf>.
6. Старкова Д. А. Управление проектной деятельностью при обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Д. А. Старкова // http://ifl.uspu.ru/attachments/article/457/ELTA_макет 2015.
7. Старкова Д. А. Реализация управленческих методических умений на уроке иностранного языка будущими учителями в ходе педагогической практики [Электронный ресурс] / Д. А. Старкова // <http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-upravlencheskih-metodicheskikh-umeniy-na-uroke-inostrannogo-yazyka-buduschimi-uchitelyami-v-hode-pedagogicheskoy-praktiki>.
8. Старкова Д. А. Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности [Электронный ресурс] / Д. А. Старкова // <D:/Downloads/razvitie-upravlencheskih-metodicheskikh-umeniy-buduschego-uchitelya-v-grupповой-proektnoy-deyatelnosti.pdf>.
9. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? [Электронный ресурс] / М. А. Ступницкая. – М. : Первое сентября, 2010. – 44 с. // <http://gti.lokos.net/mdou/files/mdou40/project.pdf>.
10. Eberly Center Teaching Excellence and Educational Innovation [Electronic source]. – <http://www.cmu.edu/teaching/design/teach/design/instructionalstrategies/groupprojects/index.html>.

УДК 159.942.5:372.461

Л. В. Калмикова

ЕМОЦІЙНО-ПСИХІЧНІ СТАНИ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ЗВУКОВИМОВИ

У статті розглянуто проблему емоційно-психічних станів особистості з особливостями звуковимови. На основі проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження виділено особливості звуковимови респондентів у різних емоційно-психічних станах, а також залежність емоційно-психічного стану від особливостей мовлення особистості.

Ключові слова: емоції, емоційно-психічні стани, мовлення, звуковимова, особливості звуковимови.

В статье рассматривается проблема эмоционально-психических состояний личности с особенностями звукопроизношения. На основе проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования выделяются особенности звукопроизношения респондентов в различных эмоционально-психических состояниях, а также зависимость эмоционально-психического состояния от особенностей речи личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоционально-психические состояния, речи, звукопроизношение, особенности звукопроизношения.

In the article the problem of the emotionally-psychical states of personality is examined with the features of speech sounds. On the basis of the conducted theoretical analysis and empiric research the features of speech sounds of respondents are distinguished in the different emotionally-psychical states. Moreover, dependence of the emotionally-psychical state on the features of broadcasting of personality was figured out.

Key words: emotions, emotionally-psychical states, broadcasting, pronunciation, features of pronunciation.

Постановка проблеми. Розвиток особистості, що має особливості звуковимови, є актуальною проблемою сучасної психології. Наукове вивчення мовлення та його корекція почалися недавно, приблизно в середині XIX ст., коли стали відомими основні ана-

томо-фізіологічні механізми забезпечення мовленнєвої діяльності. Згідно з сучасними дослідженнями в галузі загальної психології, загальним для мовленнєвих недоліків будь-якої етіології є труднощі формування не тільки когнітивних, а й комунікативних функцій людини, що робить недоліки звуковимови особистісно-значущими. Однак ця значущість опосередкована власне особистістю та її соціальним оточенням [2; 4; 11]. Під час відхилень у мовленні характерні різноманітні особливості психічних процесів, станів і якостей особистості, що потребують обов'язкового врахування в психокорекційній роботі.

В осіб із неправильною звуковимовою знижений перцептивний аспект спілкування, яке в основному спрямоване на сприйняття і взаєморозуміння партнерами один одного. У психології комплекс неповноцінності трактується як негативне почуття, що існує в людини тривалий час, як систему негативних емоційних переживань, пов'язаних із реальною чи уявною відсутністю певних цінних психологічних чи фізичних якостей. Він супроводжується відповідними негативними психологічними симптомами: низькою самооцінкою, підвищеною тривожністю, заниженим рівнем домагань, мотивами уникнення невдач.

Емоційна складова внутрішньої картини неправильної звуковимови є прояв дії механізмів, що забезпечують контроль за ступенем адаптації особистості до наявної ситуації. Вона визначається тим, наскільки конкретна ситуація дозволяє реалізувати життєві цінності особистості, відповідає задоволенню її потреб [1; 9; 10; 14]. Як програма адаптивної поведінки внутрішня картина девіації формується під впливом ціннісних утворень особистості, які відіграють ключову роль у її становленні, зокрема під час мовленнєвої девіації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Емоції виявляються у формі різних переживань, серед них особливе місце займає тривога, від якої залежить успішність різних видів діяльності людини. Наслідки тривоги змінюються в залежності від її ступеня та складності діяльності. Мовлення особливо чутливе до впливу тривоги. Крім того, одні люди схильні проявляти тривогу завжди і скрізь, інші виявляють її лише час від часу, залежно від обставин.

У сучасній психології та педагогіці напрацьовано низку праць із цієї проблеми. Методологічною і теоретичною основою дослідження стали концепції особистості Ф. Перзла, Д. Роджерса,

Д. Юнга, Е. Фромма, Е. Лічко, спадкові механізми психіки С. Максименко і вивчення стресових чинників у зміні особи Р. Сельє, Ю. Александровського, Л. Шестопалової, вивчення ролі емоційно-вольової сфери у формуванні особистості Г. Костюка, А. Леонтьєва, П. Симонова, А. Чебикина, положення загальної психодіагностики і консультування Р. Айзенка, Л. Бурлачука, Н. Максимова, теоретико-методичні розробки в галузі НЛП С. Ковальова, А. Аткинсон та ін.

У дослідженні цієї проблеми в Україні брали участь такі вчені: В. Кондратенко, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Харьков, Н. Городенко, Л. Яковенко, А. Лудченко, Я. Лудченко, Т. Примак, Ю. Максименко, І. Колеснік, Л. Хомик, В. Покась, А. Аблятипов, Е. Біловицька, В. Норченко та ін. Як наголошується в їх дослідженнях у навчанні осіб із мовленнєвими девіаціями не достатньо враховуються психологічні аспекти проявів емоційно-психічних станів. Відзначено зниження активності таких осіб у навчальному процесі, їх невміння оцінювати і співвідносити свої можливості з вимогами соціуму, що зрештою негативно позначається на виборі ними життєвих стратегій [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. У сучасній загальній та спеціальній психології недостатньо уваги приділено вивченню емоційно-психічних станів особистості з мовленнєвими девіаціями, а також можливостям їх особистісного самовизначення, що передбачає необхідність звернення до досягнень науки, які сприяють розвитку особистості.

Тому **мета** нашого дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні комплексу оптимальних способів діагностики звуковимови, емоційно-психічних станів, напрямів їх психологічної профілактики та корекції.

Об'єктом дослідження емоційно-психічні стани особистості з особливостями звуковимови.

Предмет дослідження – особливості впливу звуковимови на емоційно-психічні стани людини та навпаки.

Під час дослідження припускалося, що використання розробленого комплексу діагностичних методів дозволить запроваджувати індивідуальну та групову психокорекцію, а також психопрофілактику несприятливих емоційно-психічних станів, що має позитивно позначатися на її діяльності, настрою та психічному здоров'ю загалом осіб із неправильною звуковимовою.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань та об'єктивного визначення домінуючих у дітей із неправильною звуковимовою емоційно-психічних станів виникла необхідність в експериментальній перевірці комплексу методів діагностики цих станів (вербальних, невербальних, особистісних опитувальників, проєктивних, методик).

Організація дослідження полягала у створенні програмно-методичного забезпечення та передбачала його структурно-логічну поетапність. Постановка завдань та припущення дослідження передбачало розробку комплексної та системної програми проведення експерименту, де б отримані результати на кожному попередньому етапі ставали основою не лише для наступних етапів, а й для їх узагальнення та наукового обґрунтування.

Для досягнення мети і реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс запропонованих психодіагностичних методик, який максимально ідентифікує змістову конструкцію емоційно-психічних станів осіб з особливостями звуковимови в генеральній сукупності дітей молодшого шкільного віку. Кожна з методик, на основі попередньої апробації, була оцінена на валідність і надійність, позитивні результати якої дали змогу застосувати їх у цьому дослідженні.

Результати дослідження. Вивчення проблеми емоційно-психічних станів осіб із особливостями звуковимови має істотний теоретичний та практичний інтерес для розвитку як загальної психології, так і для професійної та педагогічної психології.

Концептуальне обґрунтування емоційно-психічних станів (настрою, стресу, страху, фрустрації, тривоги, гніву, хвилювання тощо) осіб із особливостями звуковимови дало змогу визначити шляхи їх експериментально-діагностичного вивчення.

Таким чином, перехід до змістовнішого психологічного знання про особливості емоційно-психічних станів осіб із неправильною звуковимовою може бути урєальнений за умови створення експериментально-психологічної системи змінних, яка б відображала реальність, що досліджується, та надала б нову інформацію щодо досліджуваного феномену. Переробка емпіричної інформації засобом її інтерпретації наблизить отримані емпіричні дані до реального об'єкту вивчення, а виявлені пояснювальні можливості емпіричного матеріалу допоможуть виявити закономірності прояву досліджуваного явища.

Після проведення обстеження розвитку мовлення було виявлено 142 дитини молодшого шкільного віку з особливостями звуковимови. Це складає 38,4% усіх обстежених дітей.

За віком обстеження молодші школярі з особливостями звуковимови розподілилися так:

6 – 7 років (1 клас) – 52 особи (36,6%);

7 – 8 років (2 клас) – 39 осіб (27,5%);

8 – 9 років (3 клас) – 28 осіб (19,7%);

9 – 10 років (4 клас) – 23 особи (16,2%).

Аналізуючи дані мовленнєвих домагань даної групи молодших школярів за методикою «Шкала оцінки мовленнєвих домагань», ми отримали дані, які свідчать про те, що учні 3–4-х класів більше налаштовані на виправлення свого мовлення (41,2%) ніж учні 1–2-х класів (28,6%). Тобто рівень мовленнєвих домагань учнів 8 – 10-ти років значно вище. Відсотковий показник реалізації виділеного рівня мовленнєвих домагань досліджуваних молодших школярів із особливостями звуковимови представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Відсотковий показник реалізації виділеного рівня мовленнєвих домагань досліджуваних молодших школярів

Рівень Клас	Високий		Середній		Низький	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	16	30,8	20	38,4	16	30,8
2-й клас	10	25,6	14	35,9	15	38,5
3-й клас	10	35,7	10	35,7	8	28,6
4-й клас	11	47,8	7	30,4	5	21,7

Як ми можемо бачити, виходячи з результатів таблиці, відсотковий показник реалізації виділеного рівня мовленнєвих домагань молодших школярів нерівномірний. Так, учні першого та другого класів ще не до кінця усвідомили важливість правильного мовлення, тому і рівень мотивації до його виправлення в них значно нижчий. Мовленнєві домагання характеризують мотивацію дитини на роботу із виправлення власного мовлення, тому визначення рівня мовленнєвих домагань має важливе значення для психолога. Це допоможе надалі розробити програму психотерапевтичного впливу на дитину.

Отримані результати суттєво доповнюються даними опитувальника Р. Еріксона для оцінки комунікативних мовленнєвих навичок, адаптованого В. А. Калягіним та Л. М. Мацько. Саме ця шкала дозволила нам проаналізувати ступінь фіксації молодших школярів на своєму мовленнєвому недоліку. Пункти шкали розподіляються на три субшкали, що відповідають спрямованості тривоги на мовлення, спілкування, впевненість.

Проводячи моніторинг результатів опитування за цією шкалою, нами були виявлено таке: діти 6–7 років (1 клас) більше тривожаться за власне мовлення (55,8%), тим не менш, мотивація до виправлення звуковимови в них усе ще знижена. Це пояснюється тим, що оточуючі часто не розуміють дітей з обмеженою звуковимовою, і, таким чином, школярі проявляють тривогу під час вимовлення звуків, які в них у тому чи іншому вигляді спотворені. Школярі ж 2-го класу більше переймаються проблемами спілкування (35,9%) на відміну від учнів 3–4-х класів. Цим дітям не вистачає впевненості. Відсотковий показник направленості тривоги досліджуваних молодших школярів з особливостями звуковимови представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Відсотковий показник направленості тривоги досліджуваних молодших школярів

Клас \ Направленість на	Мовлення		Спілкування		Впевненість	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	29	55,8	13	25,0	10	19,2
2-й клас	12	30,8	14	35,9	13	33,3
3-й клас	7	25,0	9	32,1	12	42,9
4-й клас	3	13,0	9	39,1	11	47,8

Основні проблеми дітей з особливостями звуковимови лежать у діапазоні міжособистісних реакцій та стосунків.

Оскільки основною метою нашого дослідження було провести зіставний аналіз емоційно-психічних станів молодших школярів відповідно до особливостей їх звуковимови, то наступною частиною дослідження стало виявлення емоційно-психічних станів, що притаманні досліджуваним. І тут на допомогу насамперед нам прийшли проєктивні методики. Вони спрямовані на дослідження

особистісних якостей і розроблені в межах так званого проєктного діагностичного підходу. Засновані на інтерпретації проєкцій випробуваного на стимульний матеріал. Традиційно проєктні тести відносять до числа найбільш надійних, проте сфера їх застосування не така велика як у особистісних опитувальників. Для багатьох проєктивних методик принципово важливою виявляється роль психолога-діагноста, що пов'язано з деякою свободою в його інтерпретаціях. Тому для таких методик значення досвід і професіоналізму, неупередженості складно переоцінити. Основними в емпіричному дослідженні стали методики «Будинок. Дерево. Людина» та «Неіснуюча тварина».

Проаналізувавши малюнки дітей, ми дійшли висновків, що на першому місці для них – це безпека та успіх, оскільки майже всі без винятку першим починали малювати будинок.

Основним для нас було визначити наскільки у дітей проявляються негативні психічні стани, такі як ворожість, конфліктність, агресивність та негативізм (таблиця 3)

Таблиця 3

Відсотковий показник негативних психічних станів досліджуваних молодших школярів

Клас	ворожість		конфліктність		агресивність		негативізм	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
1-й клас	11	21,2	9	17,3	12	23,1	14	26,9
2-й клас	11	28,2	8	20,5	9	23,1	13	33,3
3-й клас	8	28,6	12	42,9	9	32,1	14	50,0
4-й клас	5	21,7	10	43,5	12	52,2	11	47,8

Як видно з даних таблиці, найяскравіше в дітей молодшого шкільного віку з обмеженням звуковимови проявляється негативізм, агресивність та конфліктність. Особливо це яскраво виражено в учнів 3–4-х класів. Це дає нам підставу вважати, що таке вираження почуттів є наслідком неправильної звуковимови даних досліджуваних, яка заважає таким учням бути повноцінними членами комунікації в класі та поза школою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Особистість формується і проявляє себе в системі соціальних зв'язків і

відносин у спілкуванні. Живучи в суспільстві, вступаючи в різноманітні відносини, людина постійно здійснює мовленнєву діяльність, а водночас використовує і мову. Отже, значення мовленнєвої діяльності і знаків мови у формуванні особистості і в її діяльності надзвичайно велике.

Виходячи з актуальності проблеми психічних станів людини, предметом нашого дослідження були обрані особливості впливу звуковимови на емоційно-психічні стани людини та навпаки. Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні комплексу оптимальних способів діагностики звуковимови та емоційно-психічних станів та напрямків їх психологічної профілактики та корекції. При цьому припускається, що використання розробленого комплексу діагностичних методів дозволить запроваджувати індивідуальну та групову психокорекцію та психопрофілактику несприятливих емоційно-психічних станів, що має позитивно позначатися на її діяльності, настрою та психічному здоров'ю загалом осіб із неправильною звуковимовою.

Проведені дослідження не дають вичерпного аналізу аспектів проблеми психологічних особливостей звуковимови особистості в різних емоційно-психічних станах. Передбачається продовження науково-дослідної роботи та аналізу психологічних особливостей інших компонентів емоційно-психічної сфери молодших школярів, формування компонентів цієї сфери за допомогою подальшого навчання та виховання учнів протягом навчального процесу, а також теоретичну розробку і практичну апробацію відповідних програм та моделей розвитку так корекції мовлення та емоційно-психічної сфери молодших школярів.

Література:

1. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М., 2011.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М., 2006.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь : Сборник / Л. С. Выготский – М. : АСТ, 2008.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский – СПб., 1997.
5. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. – М., 1992.
6. Глухое В. П. Основы психолінгвістики : Учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухое. – М., 2005.

7. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов ; Изд. 2-е. – М., 2001.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М., 1999.
9. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М., 2001.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Изд. 2-е. – Ростов на/Д., 2003.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М. : СПб., 2002.
12. Солсо Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М., 1996.
13. Ушакова Т. Н. Рождение слова : Проблемы психологии речи и психолінгвістики / Т. Н. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
14. Уфимцева Н. В. Языковое сознание : динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – М. : Калуга : Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

УДК 159.9

І. О. Красильников

ЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНО-ТЕНЗІОННИХ СТАНІВ З ЦІННІСНОЮ КОНФЛІКТНІСТЮ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено результати емпіричного дослідження емоційно-тензійних станів особистості під час переживання ціннісної конфліктності. Наведено аналіз зв'язків особистісних станів тривожного ряду з різними амбівалентними цінностями. Описано феноменологію емоційних станів особистості, які супроводжують конфліктність ціннісної сфери. Підкреслено, що фрустрація цінностей у приватному житті людини, на відміну від інших цінностей, має певну емоційну специфіку.

Ключові слова: емоційно-тензійний стан, амбівалентне-ціннісна конфліктність, переживання.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционально-тензионных состояний личности при переживании ценностной конфликтности. Приводится анализ связей личностных состояний тревожного ряда с различными амбивалентными ценностями. Дается описание феноменологии эмоциональных состояний личности, которые сопровождают конфликтность ценностной сферы. Подчеркивается, что фрустрация ценностей в частной жизни человека, в отличие от других ценностей, имеет определенную эмоциональную специфику.

Ключевые слова: эмоционально-тензионные состояния, амбивалентно-ценностная конфликтность, переживание.

The article presents the results of empirical research of emotionally-tensor conditions of an individual who experiences a conflict of values. The analysis of connection of individual anxiety conditions together with the various ambivalent values is made. The phenomenology of emotional conditions of the person which accompany conflictness of valuable sphere is described. It is emphasized that frustration of values in private human life, unlike other values, has certain emotional specificity.

Key words: emotionally-tensor conditions, a ambivalence-valuable conflictness, feeling.

Постановка проблеми. У процесі свого психічного розвитку людина проходить певні стадії, між якими відбувається якісна зміна свідомості і життєвих цінностей, смислів. Ці перехідні конфліктні стани супроводжуються ціннісно-смісловою перебудовою особистості: колишні цінності вже не забезпечують особистісний розвиток людини, а нові цінності суб'єктивно або об'єктивно ще недосяжні. Ціннісна конфліктність може істотно вплинути на психічний стан людини, що може утруднити формування зрілих якостей особистості. Таким чином, для психології розвитку проблема дослідження конфліктності ціннісної сфери особистості в її впливу на психологічний стан є надзвичайно актуальною як у теоретичному, так і в прикладному аспекті.

Крім того, аналіз особистісних станів має надзвичайно важливе значення для теоретичного розуміння процесів поведінкової регуляції людини в складних життєвих ситуаціях. Безумовно, що дослідження саморегуляції психічних станів, як ракурс проблеми самосвідомості, треба вивчати в різних контекстах. Якщо йдеться про особистість, то треба зауважити, що будь-який психічний стресовий стан пов'язан із тією чи іншою життєвою ситуацією, в якій існує загроза тим, чи іншим цінностям. На думку В. Н. Мясіщева, психічні стани переважно залежать від емоційного ставлення суб'єкта до значущих аспектів реальності [9]. Є. П. Ільїн вважає, що психоемоційний стан є системно-інтегральною реакцією особистості на соціокультурні та фізіологічні впливи [4]. Цілісні психологічні реакції насамперед спрямовані на реалізацію адаптації суб'єкта в різних людських стресових ситуаціях. Такого роду стани, на думку А. О. Прохорова, можуть бути неврайонованими і визначаються мотиваційною структурою особистості. Дослідник вважає, що в психології дослідження психічних станів актуально, особливо, коли ці утворення мають прямий стосунок до особливих умов життєдіяльності: критичні події, складні стресові ситуації [10].

Ціннісно-сміслові утворювання в загальній психології розглядають як основу мотиваційної сфери і визначають життєву спрямованість особистості [1; 2; 11]. Блокування в реалізації найважливіших вітальних цінностей призводить до системної реакції суб'єкта і виникненню не тільки психічного, а психологічного стану, який позначається нами поняттям «ціннісна внутрішньо особистісна конфліктність» [6]. Якщо тривалий час не відбувається

розв'язання ціннісної конфліктності, то високий рівень емоційної тензійності може приводити до глибоких страждань людини [5; 12].

Слід сказати, що на сьогодні існують різні класифікації внутрішньої конфліктності особистості [3;15]. Для представленого нижче дослідження слід зазначити, що ми розрізняємо конфліктність залежно від числа конфліктуючих цінностей (поліконфліктність, біконфліктність і моноконфліктність). В останньому випадку моноконфліктна цінність має ознаку мотиваційної амбівалентності (по К. Левіну): одночасно притягує і відштовхує [7]. У нашому дослідженні ми зосередили увагу саме на амбівалентні цінностей, коли мотиваційне прагнення, спрямованість одночасно супроводжується її суб'єктивної недоступністю, неможливістю реалізації з об'єктивних чи суб'єктивних причин.

На нашу думку, в науковій психологічній літературі ще недостатньо є емпіричних досліджень, що стосуються проблематики особистісно-тензійних переживань у контексті ціннісної внутрішньої конфліктності.

Метою емпіричного дослідження було вивчити зв'язок між емоційно-тензійними станами з ціннісною конфліктністю особистості.

Робоча **гіпотеза** дослідження полягала в тому, що конфліктність різних цінностей, як особистісне переживання, має специфічні прояви на рівні тензійної-емоційної активації станів і характеристик суб'єкта.

Емпіричні методи і методики:

- глибинна бесіда;
- методика «Співвідношення цінності-доступності» (Є. Б. Фанталова, модифікація І. А. Красильникова);
- опитувальник FPI (адаптація А. А. Крилова і Т. І. Ронгінської);
- статистичний метод: t-критерій Стюдента (програма SPSS 17).

У дослідженні брали участь службовці і студенти м. Полтави, 72 людини (51 жінка і 21 чоловік), у віці $25,6 \pm 3,7$ р.

На основі психодіагностики виборка ділилася на дві групи осіб – перша група – з низьким рівнем (або відсутністю) амбівалентності життєвої цінності і друга група – з високим рівнем амбівалентності (важка досяжність цінності). Потім був проведений порівняльний статистичний аналіз особистісно-тензійних якостей (станів) між зазначеними групами для кожної, з обраних цінностей.

Перелік цінностей.

1. Здоров'я (фізичне і психічне).
2. Свобода (незалежність у діях і вчинках).
3. Впевненість у собі (свобода від внутрішніх сумнівів).
4. Любов.
5. Щасливе сімейне життя.
6. Прагнення до більш високих успіхів.
7. Матеріально-забезпечене життя.
8. Цікава робота.
9. Наявність вірних друзів.
10. Взаєморозуміння з близькими людьми.
11. Справедливі відносини на роботі.
12. Активна творча діяльність.

Результати та аналіз емпіричного дослідження

Результати статистичного порівняння тензійних станів особистості між зазначеними емпіричними групами осіб представлені в таблицях 1, 2.

Таблиця 1

Емоційно-тензійні стани особистості між емпіричними групами

Емоційно-тензійні стани особистості	Групи*	Статистичні показники		
		Середнє	F	t
Цінність 1, здоров'я				
Невротичність	0	5.66	0.01	2.92 (p < 0.01)
	1	8.72		
Спонтанна агресивність	0	5.10	1.69	2.00 (p < 0.05)
	1	6.48		
Депресивність	0	4.89	2.68	2.44 (p < 0.05)
	1	7.10		
Цінність 2, свобода				
Екстраверсія**	0	6.97	3.31	2.11 (p < 0.05)
	1	8.98		
Цінність 3, впевненість у собі				
Невротичність	0	5.61	0.40	2.32 (p < 0.05)
	1	7.70		
Депресивність	0	4.65	0.11	2.15 (p < 0.05)
	1	6.22		

Комунікабельність**	0	8.86	0.09	2.55 (p < 0.05)
	1	7.10		
Сором'язливість	0	4.00	1.10	2.95 (p < 0.01)
	1	5.22		

* індекс 0 – група з низьким рівнем амбівалентності цінності;

індекс 1 – група з високим рівнем амбівалентності цінності;

** якість власне не належить до особистісних станів, проте ми представили отримані результати

З таблиці 1 видно, що в осіб із високим рівнем амбівалентності цінності «здоров'я» порівняно з особами низького рівня амбівалентності цієї цінності достовірно вище рівень активації невротичності, спонтанної агресивності, депресивності.

Особи, які мають високий рівень амбівалентної, спрямованості «свобода» виявляють достовірно вищий рівень екстраверсії. Швидше за все, це пов'язано з тим, що екстраверсійна активність необхідна для вирішення внутрішньої конфліктності у сфері соціального життя людей. Однак для інших тензійних станів особистості достовірних відмінностей не виявлено, тобто обмеження цінності свободи, загалом не викликає у випробовуваних істотних емоційних реакцій. Можливо, тут позначається менталітет жителів Полтави, але такий висновок можна зробити тільки після більш поглибленого дослідження на досить великій вибірці випробовуваних.

Таблиця 2

Емоційно-тензійні стани особистості між емпіричними групами

Емоційно-тензійний стан особистості	Групи	Статистичні показники		
		Середнє	F	t
Цінність 4, любов				
Невротичність	0	5.68	2.59	2.49 (p < 0.05)
	1	7.88		
Спонтанна агресивність	0	4.81	0.49	2.41 (p < 0.05)
	1	6.41		
Врівноваженість	0	5.48	2.58	2.21 (p < 0.05)
	1	4.01		
Цінність 5, щасливе сімейне життя				

Невротичність	0	5.89	0.52	2.30 (p < 0.05)
	1	7.01		
Депресивність	0	4.88	1.47	2.20 (p < 0.05)
	1	5.51		
Врівноваженість	0	6.55	1.71	2.61 (p < 0.01)
	1	4.10		
Цінність 7, матеріально-забезпечене життя				
Невротичність	0	6.44	0.25	3.57 (p < 0.01)
	1	8.77		
Депресивність	0	4.55	0.53	4.82 (p < 0.01)
	1	7.96		
Дратівливість	0	5.22	0.08	2.65 (p < 0.05)
	1	6.96		
Комунікативність	0	8.21	0.10	3.03 (p < 0.01)
	1	6.20		
Врівноваженість	0	5.53	0.20	2.87 (p < 0.01)
	1	3.43		
Сором'язливість	0	3.56	3.50	3.68 (p < 0.01)
	1	5.94		
Цінність 10, взаєморозуміння з близькими людьми				
Дратівливість	0	5.96	1.67	2.29 (p < 0.05)
	1	4.05		
Цінність 6, прагнення до більш високих успіхів				
Реактивна агресивність	0	3.20	2.90	2.41 (p < 0.05)
	1	5.49		

Недосяжність цінності «впевненість у собі» за даними нашого дослідження призводить до значного, на достовірному рівні, підвищенню рівня різних тензійних показників: невротичність, депресивність, сором'язливість. При цьому психологічно пригнічена впевненість у собі призводить у таких осіб до достовірного зниження комунікабельності.

З таблиці 2 видно, що в осіб із високим рівнем амбівалентності цінності «любов», порівняно з особами з низьким рівнем амбівалентності достовірно вище проявляються якості невротичності, спонтанної агресивності і нижче рівень врівноваженості. Амбівалентність цінності «щасливе сімейне життя» також сприяє суттєвому підвищенню невротичності, проте додається шкала депресивності. Таким чином, можна констатувати, що амбівалентність

цінностей в інтимно-приватній сфері може значною мірою пошкоджувати емоційну сферу людини. Поняття «амбівалентність» у цьому випадку вказує на неможливість вирішувати особистісний конфлікт на такому життєвому етапі.

Слід зазначити, що амбівалентність цінності «матеріально-забезпечене життя» викликає достовірне підвищення значного числа показників, а саме: невротичності, депресивності, дратівливості, сором'язливості, достовірного зниження врівноваженості і комунікативності. Ці дані говорять про те, що неможливість реалізувати матеріально-фінансову забезпеченість викликає істотний «удар-стрес» по емоційній сфері особистості. Можна відзначити, що виникає певний смисловий «глухий кут» щодо подолання перешкод до матеріального забезпечення.

Результати також показують, що амбівалентність цінності «Прагнення до більш високих успіхів» призводить до суттєвого підвищення реактивної агресивності. Цей факт можна пояснити в межах соціокультурного підходу: сучасне цивілізоване суспільство, культура зацікавлене в підвищенні конкуренції, а значить у підвищенні мотивації особистості до більш високих досягнень. Однак досягти високих соціальних успіхів вдається далеко не кожній людині. Підвищення ж цієї мотивації робить людину більш чутливою до ситуацій фрустрації успіху, тому неминуче амбівалентність такої цінності веде до підвищення агресивності, що може деформувати навіть і морально-етичну сферу особистості. Останнє прогнозоване явище треба детальніше дослідити.

У нашому дослідженні виявився цікавий факт, що особи, які мають труднощі в досягненні цінності «взаєморозуміння з близькими людьми», мають достовірно низький рівень дратівливості. Швидше за все, що дратівливість як прояв агресивності сприяє емоційному відреагуванню внутрішньої конфліктності і тим самим, прямо або побічно, створюється «крок» до вирішення амбівалентні відносин із близькими людьми, хоча може бути цей крок у деяких випадках неефективним.

Аналіз статистичного порівняння особистісних станів тензійного ряду між групами з різним рівнем амбівалентності (конфліктності) цінностей «цікава робота», «наявність вірних друзів», «активна творча діяльність» достовірних відмінностей не виявив. Виявлено деяку тенденцію реагування емоційної сфери на амбіва-

лентність цінності «справедливі відносини на роботі». Однак цей результат вимагає, на нашу думку, всебічного дослідження.

Переживання суб'єктом ціннісної конфліктності супроводжується різного емоційного феноменологією, які ми виявляли в результаті глибинної бесіди. Будь-який респондент може мати одночасно кілька амбівалентних цінностей. У нашому дослідженні серед осіб, що мають однакову амбівалентну цінність, підраховувалася частота появи різних емоційних компонентів стану. Статистика даних реєстрація емоційних станів, при переживанні ціннісної конфліктності, приведена в таблиці 3.

Таблиця 3

Емоційні компоненти стану особистості під час переживання ціннісної конфліктності

Амбівалентні цінності	Емоційні компоненти переживання, (%)					N*
	Три- вож- ність	Об- раза	Самозвинувачення, провина	Гнів	Самотність, спустошеність	
Здоров'я	63.2	0	0	15.3	0	26
Свобода	24.2	32.1	4.5	31.2	0	35
Прагнення до успіху	19.7	27.3	13.1	28.5	0	18
Впевненість у собі	58.9	0	26.1	6.2	14.1	56
Взаєморозуміння з рідними людьми	15.4	18.0	6.2	10.2	12.2	34
Любов	64.2	52.5	23.4	7.1	25.2	52
Щасливе сімейне життя	32.0	24.2	39.8	23.0	34.5	35
Матеріально-забезпечене життя	61.1	35.2	9.1	39.7	0	66

* Число осіб, що мають конфліктність цінності, приймалося за 100%

З таблиці 3 видно, що тривожність, частіше зустрічається в разі незадоволеності здоров'ям, упевненістю в собі, любов'ю і матеріально-забезпеченим життям. Образливість як емоційний стан частіше поєднується зі значним блокуванням цінностей любов, свобода і матеріально-забезпечене життя. Що стосується такого складного переживання, як самозвинувачення, то воно виникає в разі нереалізації цінностей любов і щасливе сімейне життя, тобто це переживання глибоко пов'язане зі сферою приватного життя людини. Цей факт підтверджує теоретичні положення, які були отримані в дослідженнях Т. М. Титаренко та В. О. Татенко про інтимне життя суб'єкта [13; 14].

Як видно з таблиці 3, емоційний стан гніву супроводжує переважно всі цінності, які мають властивість амбівалентності. Однак така амбівалентна цінність, як «впевненість у собі» незначно пов'язана з емоцією гніву. Швидше за все, цей факт можна пояснити тим, що в основі невпевненості в собі лежить мотиваційно протилежна гніву емоція страху.

Переживання самотності і спустошеності найчастіше поєднується з блокуванням любові і щасливого сімейного життя, тобто це почуття також істотно визначається приватним життям людини. Ми вважаємо, що існує суттєвий зв'язок між такими різними за модальністю афективними проявами, як «самотність» і «спустошеність». Підвищене емоційне навантаження відчуває суб'єкт при мотиваційної конфліктності значущих людей, які є частиною інтимного, приватного життєвого світу людини.

За результатами емпіричного дослідження можна зробити ряд **висновків**.

Із запропонованих цінностей, можна виділити деякі з них, які при їх амбівалентності супроводжуються істотних зрушенням у бік збільшення тензійних особистісних станів. Ця група містить такі конфліктні цінності, як упевненість у собі, матеріально-забезпечене життя, здоров'я, прагнення до більш високих досягнень.

Друга група амбівалентних цінностей (пов'язаних із приватним життям) також значно призводить до високих рівнів тензійної емоційної сфери особистості. У цю групу входять такі цінності, як любов, свобода в особистому житті, щасливе сімейне життя, взаєморозуміння з близькими людьми. Зняття зовнішнього або внутрішнього блокування в реалізації цих цінностей є найважливішим сенсом для життєдіяльності суб'єкта.

Ряд таких цінностей, як цікава робота, наявність вірних друзів, справедливі відносини на роботі, активна творча діяльність, при їх амбівалентності, не призводять до значного підвищення рівня емоційної тензійності особистості. Найімовірніше, це пов'язано з певними соціально-економічними і можливо, культурними особливостями розвитку суспільства нашої країни.

Представлене вище дослідження, безумовно, вимагає подальшого уточнення деяких даних. Так, залишається відкритим питання, як люди суб'єктивно пояснюють причини недоступності тих чи інших життєвих цінностей. Недостатньо зрозуміло, чому сфера приватного життя найчастіше представлена у формі амбівалентної, конфліктної мотивації і являє для людини важко розв'язувану особисту проблему. Вирішення цього завдання, на нашу думку, є надзвичайно важливим для наукового розуміння психологічних механізмів, що беруть участь у формуванні суб'єктом тих чи інших стратегій допінг-поведінки у важких життєвих ситуаціях.

Спираючись на теоретико-методологічний принцип системності в психологічних дослідженнях, важливо в майбутньому досліджувати не тільки емоційно стресові кореляти ціннісної конфліктності особистості, а й контекст допінг-поведінки. Найімовірніше, тут слід зрозуміти роль системних взаємовпливів конфліктності різних цінностей на емоційну сферу особистості. Складність вирішення такої дослідницької мети також обумовлена досить складним ціннісно-смысловим феноменологічним полем життєвого світу людини.

Література:

1. Абульханова К. А. Проблемы исследования индивидуального сознания / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова, В. А. Елисеев // Психол. журн. – Т. 12. – 1991. – № 4. – С. 27–40.
2. Балл Г.А. Принципы современного гуманизма (психологический аспект) / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 2009. – № 6. – С. 3–12.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
4. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
5. Красильников И. А. Особенности личностных качеств у лиц с невротическими внутренними конфликтами / И. А. Красильников // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – № 2. – С. 63–66.

6. Красильников И. А. Социальная психология внутриличностных конфликтов : теоретические основания и эмпирические исследования / И. А. Красильников. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2014. – 236 с.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. – СПб. : Сенсор, 2000. – 364 с.
8. Леонов Н. И. Конфликтология / Н. И. Леонов. – М. : Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. – 232 с.
9. Мясичев В. Н. Психические состояния и отношения человека / В. Н. Мясичев // Психические состояния / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – С. 52–60.
10. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 152 с.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2012. – 224 с.
12. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
13. Татенко В. О. Психология інтимного життя / В. О. Татенко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 300 с.
14. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистоті : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
15. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.

УДК 159:343.83

Т. В. Кушнірова, О. А. Панасюк

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СИСТЕМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ СЛУЖБОВОЇ ДИСЦИПЛІНИ

У статті розглянуто взаємозв'язок особистісної безпорадності та порушення службової дисципліни працівниками кримінально-виконавчої системи. Особистісна безпорадність визначається як системна характеристика суб'єкта, що представляє собою єдність певних індивідуальних особливостей та проявляється в діяльності завдяки зниженню її успішності, пасивністю в поведінці й труднощами у взаєминах із оточуючими. Доведено, що порушення службової дисципліни працівниками кримінально-виконавчої системи з особистісною безпорадністю вище, ніж працівниками, що мають ознаки самостійності. На основі емпіричних даних визначено роль особистісної безпорадності у формуванні порушень службової дисципліни працівниками кримінально-виконавчої системи та розкрито їх індивідуальні особливості.

Ключові слова: особистісна безпорадність, самостійність, професійна діяльність, співробітники кримінально-виконавчої системи, порушення службової дисципліни.

В статье рассматривается взаимосвязь личностной беспомощности и нарушений служебной дисциплины сотрудников уголовно-исполнительной системы. Личностная беспомощность определяется как системная характеристика субъекта, представляющая собой единство определенных личностных особенностей и проявляющаяся в деятельности снижением её успешности, пассивностью в поведении и трудностями во взаимоотношениях с окружающими. Личностная беспомощность может выступать как одна из причин нарушений служебной дисциплины сотрудников уголовно-исполнительной системы. Доказано, что частота встречаемости нарушений служебной дисциплины сотрудников уголовно-исполнительной системы с личностной беспомощностью выше, чем у сотрудников, име-

ющих признаки самостоятельности. На основе эмпирических данных определена роль личностной беспомощности в формировании нарушений служебной дисциплины сотрудников уголовно-исполнительной системы и раскрыты личностные особенности сотрудников с признаками личностной беспомощности, имеющих нарушения служебной дисциплины.

Ключевые слова: личностная беспомощность, самостоятельность, профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы, нарушения служебной дисциплины.

The problem revealed in the article is the connection of personal helplessness with official discipline violations by criminal-executive system staff. Personal helplessness is considered as a system characteristic of a subject and is seen as the unity of certain personal peculiarities that appears in activity as its success decrease, passiveness in behavior and troubles in relations with surrounding people. Personal helplessness can be one of the causes of official discipline violations by criminal-executive system staff with a higher level of personal helplessness than in the staff with independence indications. Revealed empirical data determines the role of personal helplessness in formation of official discipline violations by criminal-executive staff. The personal peculiarities of the staff with personal helplessness indications, who has official discipline violations, are revealed.

Key words: personal helplessness, independence, professional activity, criminal-executive system staff, official discipline violations.

Постановка проблеми. На сьогодні є велика потреба кваліфікованих фахівців, що знають свою справу й грамотно виконують свої обов'язки. Одним із завдань Концепції розвитку кримінально-виконавчої системи України до 2020 року є вдосконалення професіоналізму співробітників. Реформування пенітенціарних установ вимагає від співробітників особливої підготовки, здатності забезпечити якісне функціонування системи, що відповідає міжнародним стандартам [3]. Незважаючи на це, існує ряд проблем, обумовлених якістю виконуваної діяльності та умовами її здійснення. Співробітники кримінально-виконавчої системи знаходяться під дією багатьох причин, а також внутрішніх передумов, які безпосередньо впливають на виконання ними службових завдань. Нині в літературі приділено недостатньо уваги вивченню психологічних особливостей, що впливають на професійну діяльність співробітників КВС. Однією з причин порушення службової дисципліни є особистісна безпорадність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція особистісної безпорадності сформульована Д. О. Цірінг, яка описує структуру, природу, передумови формування, індивідуальні особливості осіб із ознаками цієї концепції, а також особливості її прояву в діяльності та поведінці суб'єкта. Концепція особистісної безпорадності передбачає теоретичне обґрунтування впливу індивідуальних особливостей, а саме самостійності та особистісну безпорадність, на діяльність і поведінку людини. Така концепція сформульована в межах суб'єктно-діяльнісного підходу. Цей підхід дозволяє вивчити поведінку й утворення суб'єкта з особистісною безпорадністю або самостійністю, що пов'язано з його особливим внутрішнім світом, специфічною організацією його психічних особливостей, які обумовлюють вибір різних варіантів поведінки, прояву активності, що знаходять відображення в діяльності, визначаючи її успішність [6, с. 194]. Під суб'єктністю розуміється «здатність людини перетворювати дійсність, а також власну життєдіяльність; керувати своєю діяльністю, долати труднощі, бути автором свого життєвого шляху» [5, с. 178]. Відповідно до цього пропонуємо розуміння особистісної безпорадності як якості суб'єкта, єдності особистісних особливостей, що виникають у результаті взаємодії внутрішніх умов із зовнішніми. Вона визначає низький рівень суб'єктності, тобто слабку здатність людини перетворювати дійсність, управляти подіями власного життя, ставити й досягати мети, долаючи труднощі [5, с. 185]. У проведених дослідженнях було емпірично встановлено, що особистісна безпорадність пов'язана з низьким рівнем суб'єктності, якістю самостійності – із високим. Особистісна безпорадність проявляється в життєдіяльності суб'єкта пасивністю поведінки, нездатністю використовувати наявні можливості зміни ситуації, що негативно позначається на взаєминах із близькими та професійній діяльності.

Предмет дослідження – професійна діяльність в установах кримінально-виконавчої системи, як діяльність в особливих умовах, що призводить до зміни структури особистості.

Результати досліджень ряду авторів свідчать, що при цьому відбувається кардинальна перебудова не тільки підструктури професійно важливих якостей суб'єкта, але і всієї структури особистості загалом. Такі конфліктні і напружені обставини небезпечні для життєдіяльності. Вони супроводжуються впливом стресогенних факторів, що вимагають від працівника високого рівня професій-

ної підготовленості та емоційної стійкості, можуть спровокувати формування особистісної безпорадності.

Коли співробітники кримінально-виконавчої системи з ознаками особистісної безпорадності зіштовхуються з важкими життєвими ситуаціями, то вони проявляють у них пасивність, нездатність прийняття рішень і навіть безвольність. Такі люди є недостатньо психологічно підготовленими до професійної діяльності і допускають тим самим порушення службової дисципліни. Розуміння механізмів формування особистісної безпорадності співробітників потребує детального вивчення та емпіричного підтвердження. Тому **метою** нашого дослідження є вивчення особливостей індивідуальної безпорадності співробітників кримінально-виконавчої системи, що мають порушення в службовій дисципліні.

Об'єктом дослідження є співробітники кримінально-виконавчої системи з ознаками особистісної безпорадності під час виконання службових обов'язків.

Особистісну безпорадність складно діагностувати безпосередньо, оскільки на сьогодні не існує спеціальних методик, розроблених для цієї мети. Тому для її діагностики Д. О. Цірінг пропонує використовувати сукупність таких критеріїв, як песимістичний атрибутивний стиль, депресивність, тривожність, занижена самооцінка. Самостійність визначається під час вираження протилежних показників. При цьому діагностуються не депресія, тривожність, атрибутивний стиль і самооцінка як такі, а цілісна (системна) характеристика особистості, що проявляється поєднанням згаданих особистісних особливостей.

У нашому дослідженні як метод діагностики особистісної безпорадності використовується стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості, який є модифікацією тесту ММРІ (автори – американські психологи В. Маккінлі і С. Хатейей). Дані цієї методики дозволяють виявити стійкі професійно важливі особистісні властивості, а також зрозуміти причини деяких вчинків людей, пов'язаних із їх індивідуально-особистісними особливостями, характером, стилем спілкування з близькими та їх здатністю до самореалізації.

Для вивчення співробітників КВС з ознаками особистісної безпорадності найбільший інтерес представляють лише кілька діагностичних шкал СМІІ: друга шкала «Песимістичність»; сьома шкала «Тривожність»; дев'ята шкала «Оптимістичність». Для спів-

робітників, які мають ознаки особистісної безпорадності, будуть характерні високі показники за 2 і 7 шкалами та низькі показники за 9 шкалою. Самостійність буде визначатися по протилежним показникам. Необхідно зазначити, що ключовими для формування вибірки є показники за 2 і 7 шкалами.

В емпіричному дослідженні взяли участь співробітники кримінально-виконавчої системи з Волинської області. Загальна кількість обстежених склала 379 осіб, зокрема начальники установ, служби охорони й режимної служби.

Результати дослідження. Для додаткової перевірки узгодженості обраних критеріїв та можливості їх використання для діагностики цілісної освіти були проведені процедури статистичного аналізу. На першому етапі використовувався кореляційний аналіз для встановлення зв'язку між змінними, розглянутими як діагностичні. Для проведення кореляційного аналізу був обраний г-критерій Пірсона. Результати кореляційного аналізу представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кореляційна матриця діагностичних показників

	Шкала 2 «Песимістичності»	Шкала 7 «Тривожності»	Шкала 9 «Оптимістичності»
Шкала 2 «Песимістичності» (г-Пірсона)	1	0,492**	-0,124*
Шкала 7 «Тривожності» (г-Пірсона)	0,492**	1	0,262**
Шкала 9 «Оптимістичності» (г-Пірсона)	-0,124*	0,262**	1

Умовні позначення:

**Кореляція значуща на рівні 0,01;

*Кореляція значуща на рівні 0,05.

З таблиці 1 видно, що між усіма розглянутими ознаками існує значущий кореляційний зв'язок. Виявлений значущий кореляційний зв'язок підтверджує, що обрані змінні можуть розглядатися як один критерій, який вивчає цілісну освіту, що узгоджується з даними, які надали автори.

Для виявлення працівників з ознаками безпорадності і самостійності використовувалися описові статистики. Результати отри-

маних середніх значень за трьома значущим шкалами представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Описові статистики за трьома шкалами СМІЛ (N = 379)

Найменування шкали	Середнє	Стандартне відхилення
Шкала 2 «Песимістичність»	47,51	9,24
Шкала 7 «Тривожність»	49,71	10,50
Шкала 9 «Оптимістичність»	61,32	10,64

Результати обліку середніх значень за обраними показниками дозволили виділити чотири групи випробовуваних, умовно визначених як «безпорадні» (159 чол., 41,95%), «самостійні» (89 чол., 23,48%), «із тенденцією до безпорадності» (68 чол., 17,94%), «із тенденцією до самостійності» (63 чол., 16,62%). Отримані результати відповідають уявленням про досліджуване явище. Його крайні значення отримали назву особистісної безпорадності і самостійності.

Для більш детального вивчення відмінностей за середніми значеннями в кожній із виділених груп був зроблений аналіз підрахунку середніх значень у кожній групі за трьома шкалами СМІЛ.

Для вивчення відмінностей між групами був використаний непараметричний критерій порівняння К незалежних вибірок (критерій Н. Крускала-Уоллеса).

Як видно з наведеної таблиці, за всіма діагностичними критеріями між сформованими групами (безпомічних, самостійних, із тенденцією до безпорадності, з тенденцією до самостійності) виявлені значущі відмінності на високому рівні статистичної значущості ($p = 0,000$).

У нашому дослідженні представляють найбільший інтерес групи «безпорадних» і «самостійних», які мають відмінності у значеннях за трьома діагностичним шкалами СМІЛ. За даними порівняння середніх значень за трьома шкалами СМІЛ видно, що група «безпорадних» на відміну від групи «самостійних» має високі значення за 2-ю (Песимістичність) шкалою, 7-ю (Тривожність) шкалою й низькі показники за 9-ю (Оптимістичність) шкалою.

Таблиця 3

Відмінності діагностованих показників у групах, отриманих у результаті обліку середніх значень

		Діагностичні критерії		
		Шкала 2 «Песимістичності»	Шкала 7 «Тривожності»	Шкала 9 «Оптимістичності»
		Середнє значення		
Групи	«безпорадні»	52,86	53,65	56,96
	«самостійні»	38,38	43,65	67,70
	«із тенденцією до безпорадності»	53,52	53,75	67,72
	«із тенденцією до самостійності»	40,49	44,00	56,40
Н. Крускала–Уолліса		248,9	104,9	119,3
Р		0,000	0,000	0,000

Умовні позначення:

N – Крускала–Уолліса – емпіричне значення критерію.

p – рівень значущості.

Курсивом виділені ті показники, за якими виявлені значущі відмінності.

Співробітники з ознаками самостійності мають низькі показники за шкалами 2 і 7 на відміну від працівників із ознаками безпорадності. «Самостійні» співробітники впевнені в собі, добре адаптуються до умов середовища. Рівень досягнутої адаптації відображається в них у зниженні профілю на другій, а також на сьомій шкалах.

Співробітники з ознаками самостійності вдало організовують свою поведінку відповідно до ролі людини, що надає допомогу оточуючим. Виражене підвищення профілю за другою шкалою в «безпорадних» співробітників свідчать про наявність тривожності, невпевненості в собі, заниженій самооцінці, підвищеного відчуття небезпеки й прагненні її уникнути. «Безпорадні» співробітники з вираженим профілем за сьомою шкалою характеризуються низькою здатністю до витіснення й підвищеною увагою до негативних подій.

«Самостійні» співробітники відрізняються зниженням профілю за сьомою шкалою, що характеризує їх як рішучих, гнучких у поведінці, у них знижений рівень тривожності й переважає впевненість при необхідності приймати рішення.

У результаті аналізу статистично значущі відмінності виявлені за шкалою «Оптимістичність». Низькі показники за даною шкалою виявлені в «безпорадних» співробітників, що відображає недолік мотивів, песимістичну оцінку перспективи, нездатність отримувати задоволення, зниження активності, легко виникає почуття провини. У «самостійних» співробітників спостерігається помірне підвищення профілю за шкалою 9, що може охарактеризувати як вміння отримувати задоволення від життя, життєві труднощі сприймаються як легко переборні, переважає впевненість у майбутньому.

Наступним етапом дослідження став підрахунок частоти порушень службової дисципліни в «безпорадних» і «самостійних» співробітників. Для реалізації цієї задачі використовували таблиці спряженості, а як статистичний критерій обрано хі-квадрат Пірсона. Результати дослідження представлені в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняння частоти виявлення порушень службової дисципліни в групах «безпорадних» і «самостійних»

Наявність порушення	Частота		Хі-квадрат	р
	«Безпорадні» (N = 159)	«Самостійні» (N = 89)		
Є порушення	81 (50,94 %)	25 (28,08 %)	9,075	0,003
Немає порушень	78 (49,05 %)	64 (71,91 %)		

Умовні позначення:

$P = 0,003$ – значущі відмінності.

Із таблиці видно, що у співробітників кримінально-виконавчої служби з ознаками особистісної безпорадності частота виявлення порушень службової дисципліни значно вище (159 осіб 81 мають порушення), ніж у «самостійних» співробітників (89 осіб із 25). Профіль особистості «безпорадних» співробітників робить істотний вплив на результати діяльності і проявляється в порушенні службової дисципліни.

Для більш детального аналізу співробітників із ознаками особистісної безпорадності була проведена класифікація зафіксованих видів порушень на підставі даних дисциплінарної практики. Водночас враховувалося, що в кожного співробітника може зустрічатися кілька виділених видів, що відносить його до категорії порушників.

У результаті аналізу дисциплінарної практики співробітників кримінально-виконавчої служби по Волинській області було виділено 8 видів порушень службової дисципліни, які дуже часто зустрічаються. Серед них: алкогольна залежність (0); схильність до системних запізень на службу і відсутності на ній з неповажної причини (1); підвищена конфліктність, агресивність (2); емоційна незрілість, мотиваційна нестійкість, уникнення відповідальності (3); схильність до бунтарської поведінки (непокоря, непередбачуваність вчинків) (4); труднощі в адаптації (5); деструктивний потенціал (дані засекречені) (6); несвоєчасне або не в повному обсязі виконання службових обов'язків, а також невиконання посадових інструкцій (7).

Виділені види на основі аналізу дисциплінарної практики надалі використовували для детального опису характеру порушень у групах «безпорадних» і «самостійних» із використанням таблиць спряженості та критерію хі-квадрат. Результати порівняння представлені в таблиці 5.

Таблиця 5.

Порівняння як часто зустрічаються види порушень службової дисципліни співробітників у групах «безпорадних» і «самостійних»

Вид порушення службової дисципліни	Кількість		Хі-квадрат	р
	«безпорадні» (N = 159)	«самостійні» (N = 89)		
0	14 (8,8 %)	1 (1,1 %)	10,7	0,006
1	13 (8,2 %)	3 (3,4 %)	7,64	0,02
2	14 (8,8 %)	4 (4,5 %)	4,85	0,08
3	28 (17,6 %)	5 (5,6 %)	14,49	0,001
4	19 (11,9 %)	6 (6,7 %)	10,25	0,006
5	6 (3,7 %)	0 (0,0 %)	5,76	0,05
6	12 (7,5 %)	1 (1,1 %)	14,24	0,001
7	29 (18,2 %)	15 (16,9 %)	1,6	0,44

Дані, які представлені в таблиці 5, показують, що порушення службової дисципліни працівників у групі «безпорадних» частіше зустрічаються за всіма видами порушень на відміну від групи «самостійних». При цьому в групі працівників із ознаками особистісної безпорадності на відміну від групи співробітників з ознаками самостійності найбільш часто зустрічаються такі порушення службової дисципліни як емоційна незрілість, мотиваційна нестійкість, уникнення відповідальності, схильність до групового впливу ($p = 0,001$), схильність до бунтарської поведінки, непокоря, непередбачуваність вчинків ($p = 0,006$), несвочасне або не в повному обсязі виконання службових обов'язків, а також невиконання посадових інструкцій ($p = 0,001$).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз результатів емпіричного дослідження свідчить про те, що профіль особистості співробітників кримінально-виконавчої служби впливає на виконання діяльності та характер порушень службової дисципліни. Співробітник із особистісної безпорадності є недостатньо психологічно підготовленим до дій в особливих умовах діяльності, виявляє в ній пасивність, безвольність і частіше допускає порушення службової дисципліни. Співробітники кримінально-виконавчої служби з ознаками самостійності відрізняються рішучістю, низьким рівнем тривожності, гнучкість поведінки і впевненістю під час прийняття важливих рішень, меншою мірою виявляють порушення в діяльності, що відображається в аналізі дисциплінарної практики.

Одержані результати дослідження можуть використовуватися під час прогнозування порушень службової дисципліни працівників кримінально-виконавчої системи вже на стадії відбору кандидата на службу з урахуванням наявності ознак особистісної безпорадності, а також під час розробки програм корекції для співробітників пенітенціарних установ та з метою профілактики особистісної безпорадності.

Література:

1. Цірінг Д. А. Психологія особистісної безпорадності : дослідження рівнів суб'єктності. М. : Академія, 2010. 410 с.
2. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – К., 2002. – 427 с.

3. Mikulincer, M. Human learned helplessness Text : a coping perspective / M. Mikulincer. New York : Plenum Press, 1994. – 273 p.

4. Собчик Л. Н. СМЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.

5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академ видав, 2003. – 448 с.

6. Орлов П. І. Кримінально-виконавче законодавство України : Збірник нормативних актів / П. І. Орлов, В. П. Севостьянов, С. Ф. Шумілін. – Харків : ХІВД, 1993.

7. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної цільової програми реформування Державної кримінально-виконавчої служби на період до 2017 року» : від 26.11.2008 р., №1511-р // Офіційний вісник України. – 2008. – № 93. – Ст. 3087.

8. Евстафеева Е. А. Личностная беспомощность как одна из психологических детерминант деструктивного поведения сотрудников уголовно-исполнительной системы / Е. А. Евстафеева // Прикладная юридическая психология. – 2010. – № 2. – С. 106–113.

УДК 159.923

О. П. Лящ

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЮНАКІВ

У статті розглянуто проблему дослідження емоційного інтелекту в юнаків та його впливу на міжособистісну взаємодію. Проведено емпіричне дослідження у якому здійснено порівняльний аналіз гендерних відмінностей емоційного інтелекту. Отримано результати, що підтверджують вплив емоційного інтелекту юнаків на взаємини з іншими. Значимих відмінностей за гендерною ознакою в емоційному інтелекті не встановлено. Отримано значимі відмінності за особливостями конфліктності між юнаками та юнками. Доведено значимість внутрішньоособистісного емоційного інтелекту для міжособистісних взаємин.

Ключові слова: емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, юнаки, юнки, міжособистісна взаємодія, гендерні відмінності.

В статье рассмотрена проблема исследования эмоционального интеллекта у юношей и его влияния на межличностное взаимодействие. Проведенное эмпирическое исследование, в котором осуществлен сравнительный анализ гендерных различий эмоционального интеллекта. Получены результаты, подтверждающие влияние эмоционального интеллекта юношей на взаимоотношения с другими окружающими. Значимых различий по гендерному признаку в эмоциональном интеллекте не установлено. Получены значимые различия по особенностям конфликтности между юношами и девушками. Доказано значимость внутриличностного эмоционального интеллекта для межличностных взаимоотношений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, юноши, девушки, межличностное взаимодействие, различия.

The article considers the problem of the study of emotional intelligence in young men and its impact on interpersonal interaction. The conducted empirical research provides the results of the comparison of gender differences of emotional intelligence. The results confirmed the impact of emotional intelligence on the boys' relationships with others. Significant differences on grounds of genders in emotional intelligence are not established. It was noticed that there are striking differences in specific features of conflict between boys and girls. The importance of intrapersonal emotional intelligence for interpersonal relationships is proved.

Keywords: emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, boys, girls, interpersonal interaction, differences.

Постановка проблеми. Наявний статус досліджень у галузі емоційного інтелекту свідчить про те, що цей феномен став однією з найбільш широко обговорюваних проблем у психології особистості [1; 3; 8]. Важливу роль у формуванні особистості відіграє юнацький вік [7]. Саме в юнацькому віці емоційний контроль та саморегуляція впливають на встановлення міжособистісних взаємин. Дискусійним залишається питання щодо гендерних відмінностей емоційного інтелекту (EI) та його впливу на міжособистісну взаємодію як одну із важливих аспектів життєдіяльності особистості юнацького віку.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. Особливості емоційного інтелекту в юнацькому віці досліджували такі зарубіжні вчені: О. А. Айгунова, Л. Н. Вахрушева, О. В. Єгорова, М. А. Манойлова, И. Н. Мещерякова, Н. Н. Самуйлова; Д. Л. Рекер та Дж. Д. А. Паркер; Н. Фредеріксен, К. В. Петридіс та Е. Сіммондс, С. Мавровелі та інші. Так, Л. Н. Вахрушева в результаті проведеного дослідження дійшла висновків, що [2]:

- 1) чим більш успішно та гнучко молода людина може управляти своїми емоціями, тим позитивніше вона сприймається іншими;
- 2) розвиток параметрів емоційного інтелекту є важливим фактором успішності юнаків у сфері міжособистісного спілкування;
- 3) незбалансованість здібностей емоційного інтелекту негативно взаємопов'язана з популярністю в колективі.

Також дослідницею встановлено, що чим краще людина розуміє свої власні емоції, тим більше їй властиве позитивне ставлення до людей, чуйність, сумлінність, відповідальність і тим більше

	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
	Юнки		Юнаки		Юнки		Юнаки		Юнаки	
	Абс. зн	%	Абс. зн	%	Абс. зн	%	Абс. зн	%	Абс. зн	%
МП (розуміння чужих емоцій)	8	11,1	3	7,1	13	18,1	11	15	10	13,9
МУ (управління чужими емоціями)	7	9,7	4	9,5	11	15,3	6	8	7	9,7
ВП (розуміння своїх емоцій)	2	2,8	2	4,8	8	11,1	10	16	19	26,4
ВУ (управління своїми емоціями)	10	13,9	8	19	11	15,3	10	12	10	13,9
ВЕ (контроль експресії)	3	4,2	6	14,3	14	19,4	12	19	0	0
МЕІ (міжособистісний ЕІ)	9	12,5	3	7,1	13	18,1	11	14	7	9,7
ВЕІ (Внутрішньо-особистісний ЕІ)	3	4,2	6	14,3	10	13,9	9	18	11,1	15,3
ПЕ (розуміння емоцій)	4	5,6	2	4,8	13	18,1	7	17	15	20,8
УЕ (управління емоціями)	4	5,6	7	16,7	15	20,8	9	10	4,2	5,6
ОЕІ (загальний показник ЕІ)	4	5,6	5	11,9	14	19,4	11	14	11,1	15,3

З таблиці 1 видно, що за субшкалою МП дуже високим рівнем розуміння чужих емоцій наділені 11,1% юнок і 7,1% юнаків, високим рівнем – 18,1% юнок і 26,2% юнаків. Погано розвинену здібність розуміти емоційний стан іншої людини на основі зовнішні проявів емоцій (міміка, жестикуляція) або інтуїтивно, тобто низький і дуже низький рівні за субшкалою МП мають 34,7% юнок і 38% юнаків. Таким чином, більшість студентів чутливі до внутрішнього стану інших людей і розуміють їх емоції. Але близько у третини з них ця здібність є недостатньо розвинутою, що може викликати труднощі в їхніх взаємостосунках із близькими людьми. Адже, не розуміючи переживання іншого, людина може неадекватно відреагувати на його дії, слова, вчинки і викликати конфліктну ситуацію.

За субшкалою МУ, тобто умінням управляти чужими емоціями, дуже високий рівень мають 9,7% юнок і 9,5% юнаків, а високий – 15,3% юнок і 14,3% юнаків. За цією ж субшкалою низький і дуже низький рівень отримали 30,5% юнок і 28,6% юнаків, тобто майже третина досліджуваних. На нашу думку, здібність викликати в людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій є дуже корисною і важливою в міжособистісних взаємостосунках. Така здібність дає людині можливість будувати гармонійні стосунки з близькими, конструктивно вирішувати конфлікти, але водночас, використовуючи зазначену здібність задля власної користі людина може почати маніпулювати іншими.

2,8% юнок і 4,8% юнаків мають дуже високий рівень розвитку розуміння своїх емоцій за субшкалою ВП. 11,1% юнок і 23,8% юнаків мають високий рівень розвитку даної здібності. Це дає їм можливість усвідомлювати свої емоції: розпізнавати й ідентифікувати їх, розуміти причини їх виникнення, вербально їх описувати. Низький рівень цієї здібності спостерігається у 22,2% юнок і 26,2% юнаків, а дуже низький – у 26,4% юнок і 19% юнаків. Тобто майже половині досліджуваних важко розуміти свої емоції, причому в юнаків ця здібність розвинена дещо краще, ніж у юнок. Нерозуміння власних емоцій може стати причиною багатьох конфліктів, адже для того щоб навчитись управляти своїми емоціями потрібно уміти її розрізняти.

Субшкала ВУ розкриває здібність респондентів управляти власними емоціями. За отриманими даними дуже високий рівень виявився в 13,9% юнок і 19% юнаків, високий – у 15,3% юнок і

23,8% юнаків. Тобто ми бачимо, що юнаки дещо краще вміють управляти власними емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані. Це може бути пов'язано з особливостями виховання хлопчиків, яких навчають стримувати і контролювати власні емоції ще з дитинства, щоб виховати в них чоловічі риси. За цією субшкалою низький рівень мають 16,7% юнок і 11,9% юнаків, а дуже низький – 13,9% юнок і 4,8% юнаків. Ми можемо знову спостерігати, що в юнок менш розвинена здібність управляти власними емоціями порівняно з юнаками. Ця здібність дає людині можливість стримувати себе в конфліктних ситуаціях, не допускати надмірних проявів емоцій і адекватно вирішувати конфлікти.

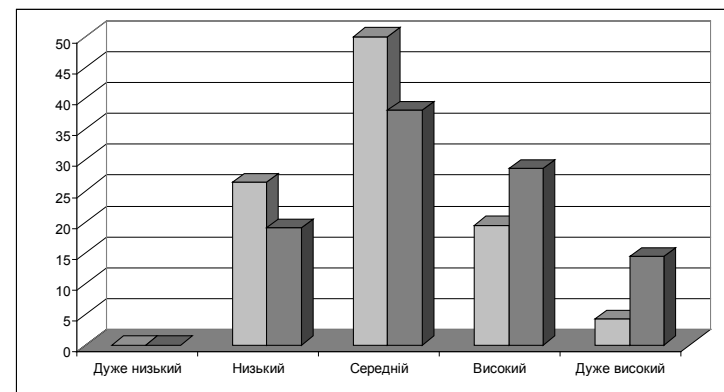


Рис. 1. Порівняльний аналіз здібності до контролю експресії (BE) у юнаків і юнок за опитувальником ЕмІн Д. В. Люсіна

Примітка: – юнки;
– юнаки.

З рис. 1 ми можемо побачити, що 4,2% юнок і 14,3% юнаків мають дуже високий рівень розвитку контролю експресії, а 19,4% юнок і 28,6% юнаків – високий. За отриманими результатами в юнаків здібність контролювати зовнішні прояви емоцій більш розвинена, ніж у юнок. Це також підтверджується тим, що у 26,4% юнок і в 19% юнаків контроль експресії знаходиться на низькому рівні. На нашу думку, це пов'язано знову ж з особливостями ви-

ховання хлопчиків і з суспільним осудом на вираження ними своїх емоцій. Така здібність може бути позитивною, як уміння приховувати надмірні або небажані емоції, так і негативною – як абсолютне невираження емоцій, що може ускладнити стосунки з людьми.

За шкалою MEI (міжособистісний EI) 12,5% юнок і 7,1% юнаків мають дуже високий рівень, а 18,1% юнок і 26,2% юнаків – високий рівень розвитку, тобто добре розуміють емоції інших людей і уміють ними управляти. Низький рівень розвитку такої здібності в 19,4% юнок і 28,6% юнаків, а дуже низький – у 9,7% юнок і 4,8% юнаків. Ми вважаємо, що розвиток цієї здібності суттєво покращує уміння людини долати конфлікти та будувати теплі взаємостосунки з близькими.

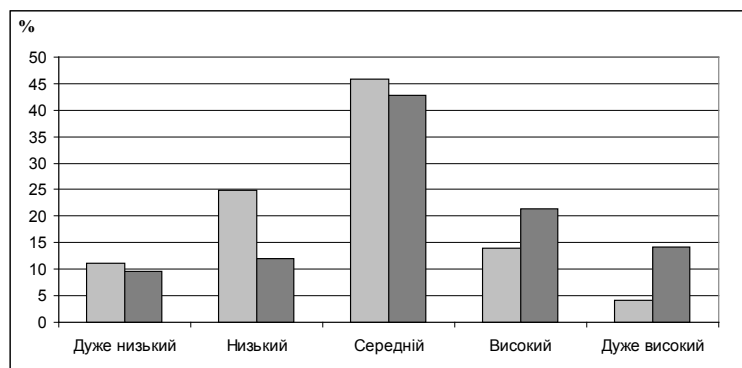


Рис 2. Порівняльна діаграма рівня розвитку ВЕІ за опитувальником ЕмІн Д. В. Люсіна

Примітка: – юнки;
– юнаки.

З рис 2. ми бачимо, що дуже високий рівень розвитку внутрішньоособистісного EI (шкала ВЕІ) мають 4,2% юнок і 14,3% юнаків, а високий – 13,9% юнок і 21,4% юнаків. Низький рівень розвитку ВЕІ виявився у 25% юнок і 11,9% юнаків, а дуже низький – у 11,1% юнок і 9,5% юнаків. Таким чином, ми бачимо, що здібність до розуміння власних емоцій і управління ними краще розвинена у юнаків, ніж у юнок.

5,6% юнок і 4,8% юнаків отримали дуже високий рівень розвитку такої здібності, як розуміння своїх і чужих емоцій (шкала ПЕ).

Високий рівень виявився у 18,1% юнок і у 16,7% юнаків, низький – у 23,6% юнок та 16,7% юнаків, а дуже низький – у 20,8% юнок і 19% юнаків. Тобто трохи менше половини досліджуваних погано розуміють власні емоції та емоції близьких, що може викликати труднощі в міжособистісному спілкуванні.

За шкалою УЕ (керування емоціями) 5,6% юнок і 16,7% юнаків мають дуже високий рівень, а 20,8% юнок і 21,4% юнаків – високий рівень. Низьку здібність до управління своїми і чужими емоціями мають 13,9% юнок і 7,1% юнаків, а дуже низький – 4,2% юнок і 4,8% юнаків. З отриманих результатів видно, що юнаки дещо краще уміють управляти емоціями, ніж юнки. Здібність до управління емоціями дає людині можливість управляти власним станом і конструктивно взаємодіяти з близькими.

По загальному показнику емоційного інтелекту 5,6% юнок та 11,9% юнаків мають дуже високий рівень, 19,4% юнок і 26,2% юнаків – високий рівень. Низький рівень – 19,4% юнок і 9,5% юнаків, а дуже низький – 11,1% юнок і 11,9% юнаків. Ми можемо помітити, що загальний рівень розвитку емоційного інтелекту в юнаків дещо вищий, ніж у юнок.

Для виявлення гендерних відмінностей у структурі емоційного інтелекту ми використовували χ^2 критерій Пірсона. Нами не було знайдено суттєвих гендерних відмінностей у структурі емоційного інтелекту.

Потім нами була проведена методика «Діагностика особистісної агресивності і конфліктності» (Е. П. Ільїн, П. А. Ковальов). Результати, отримані нами в результаті дослідження, наведені в таблиці 2.

Таблиця 2.

Порівняльна таблиця результатів юнаків і юнок за методикою «Діагностика особистісної агресивності і конфліктності» (N=228)

	Юнки		Юнаки		Юнки		Юнаки		Юнки		Юнаки	
	Запальність				Безкомпромісність				Позитивна агресивність			
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Дуже високий	14	19,4	1	2,4	3	4,2	1	2,4	3	4,2	2	4,8
Високий	24	33,3	14	33,3	4	5,6	1	2,4	13	18,1	10	23,8
Середній	31	43,1	19	45,2	15	20,8	8	19	40	55,6	16	38,1

Низький	1	1,4	5	11,9	9	12,5	9	21,4	11	15,3	14	33,3
Дуже низький	2	2,8	3	7,1	41	56,9	23	54,8	5	6,9	0	0
	Напористість				Мстивість				Негативна агресивність			
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Дуже високий	3	4,2	1	2,4	2	2,8	1	2,4	0	0	1	2,4
Високий	16	22,2	14	33,3	6	8,3	5	11,9	5	6,9	4	9,5
Середній	37	51,4	18	42,9	37	51,4	23	54,8	40	55,6	21	50
Низький	9	12,5	6	14,3	7	9,7	5	11,9	18	25	12	28,6
Дуже низький	7	9,7	3	7,1	20	27,8	8	19	9	12,5	4	9,5
	Образливість				Нетерпіння до думки інших				Конфліктність			
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%
Дуже високий	2	2,8	1	2,4	0	0	1	2,4	2	2,8	0	0
Високий	14	19,4	7	16,7	5	6,9	4	9,5	12	16,7	4	9,5
Середній	42	58,3	19	45,2	41	56,9	22	52,4	49	68,1	28	66,7
Низький	8	11,1	7	16,7	11	15,3	9	21,4	9	12,5	10	23,8
Дуже низький	6	8,3	8	19	15	20,8	6	14,3	0	0	0	0
	Непоступливість				Підозріливість							
	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%	Абс. зн.	%				
Дуже високий	3	4,2	4	9,5	8	11,1	3	7,1				
Високий	11	15,3	7	16,7	17	23,6	12	28,6				
Середній	39	54,2	20	47,6	34	47,2	22	52,4				
Низький	12	16,7	5	11,9	8	11,1	4	9,5				
Дуже низький	7	9,7	6	14,3	5	6,9	1	2,4				

З таблиці 2 видно, що дуже високий рівень схильності до запальності мають 19,4% юнок і 2,4% юнаків, високий – 33,3% юнок і стільки ж юнаків. Низький рівень мають 1,4% юнок і 11,9% юнаків, а дуже низький – 2,8% юнок і 7,1% юнаків. Тобто юнки більш схильні до запальності, ніж юнаки.

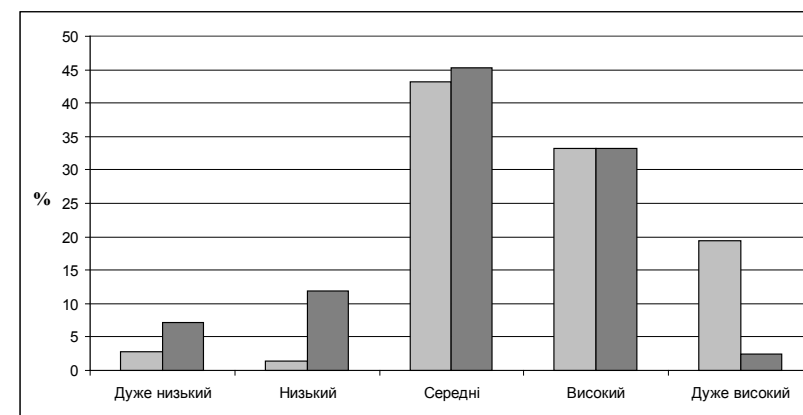


Рис. 2.3. Порівняльна діаграма юнаків і юнок за рівнем запальності за методикою «Діагностика особистісної агресивності і конфліктності»

Примітка: – юнки;
– юнаки.

З рис. 2. видно, що в юнок рівень запальності суттєво переважає. Така запальність може викликати труднощі в їх взаємостосунках із близькими людьми. Той факт, що юнаки менше схильні до запальності можна пояснити тим, що їх із дитинства привчають стримувати власні емоції.

За шкалою наступальності, напористості дуже високий рівень мають 4,2% юнок і 2,4% юнаків, а високий – 22,2% юнок і 33,3% юнаків. Така якість може як допомагати людині в конкурентній боротьбі, так і заважати в сімейних та дружніх взаємостосунках, де важливо вислуховувати іншого і враховувати його думку.

2,8% юнок і 2,4% юнаків мають дуже високий рівень, а 19,4% юнок та 16,7% юнаків – високий рівень схильності до образливості. Це говорить про те, що вони погано сприймають критику на свою адресу, навіть якщо вона справедлива. Спілкування з такими людьми може викликати в близьких багато проблем і конфліктних ситуацій, оскільки вони ображаються на будь-яке зроблене зауваження. Низький рівень образливості мають 11,1% юнок і 16,7% юнаків, а дуже низький – 8,3% юнок і 19% юнаків. Отримані дані

показують, що в юнок схильність до образливості виражена дещо більше, ніж у юнаків.

За шкалою непокортливості 4,2% юнок і 9,5% юнаків мають дуже високий рівень, 15,3% юнок і 16,7% юнаків – високий рівень. Тобто вони не поступаються в суперечці своїми інтересами, і прагнуть перемогти. У встановлені взаємовідносини дуже важливо вміти чути іншого і враховувати не лише свої інтереси, але й інтереси іншого, тому високий рівень непокортливості приведе до постійних конфліктів. Низький рівень за цією шкалою мають 16,7% юнок і 1,9% юнаків, а дуже низький – 9,7% юнок і 14,3% юнаків. Коли людина дуже покіплива, то це може також їй зашкодити, оскільки вона боїться вступати в боротьбу, відстоювати свої інтереси, а тому її потреби будуть залишатись незадоволеними.

У дружніх стосунках людині дуже важливо уміти йти на компроміс, іноді поступатися частиною власних інтересів. Високий і дуже високий рівні за шкалою безкомпромісності виявлені у 9,8% юнок і 4,8% юнаків, тобто вони практично ніколи не згодні поступитися навіть частиною власних інтересів. Низький рівень безкомпромісності мають 12,5% юнок і 21,4% юнаків, а дуже низький – 56,9% юнок і 54,8% юнаків. Тобто більшість респондентів схильні до компромісу у конфліктних ситуаціях.

За показником схильності людини до мстивості дуже високий рівень мають 2,8% юнок і 2,4% юнаків, високий – 8,3% юнок і 11,9% юнаків. Високий ступінь вираженості такого показника в людини не дає їй можливості нормально розвиватись, така людина буде постійно згадувати своїх кривдників, намагатись їм помститись, не зможе їх пробачити. У міжособистісній взаємодії це може призвести до постійної боротьби між партнерами, які постійно будуть мстити один одному. Вміння пробачити є однією з складових сприятливих взаємостосунків.

Наступною шкалою є нетерпіння до думки інших. За нею високий і дуже високий рівні нетерпимості мають 6,9% юнок і 11,9% юнаків, а низький та дуже низький – 36,1% юнок і 35,7% юнаків. Наявність терпіння до думки інших дає людині можливість прислухатись до чужої думки, приймати поради, змінювати свою думку під впливом іншої. Маючи таке терпіння, людина вміє обговорювати проблемні ситуації і приходити до істинно правильного рішення проблеми, гарно співпрацює з близькими, що дає їй можливість гармонійно розвиватись як у стосунках, так і поза ними.

11,1% юнок і 7,1% юнаків мають високий рівень, а 23,6% юнок і 28,6% юнаків – високий рівень за шкалою підозріливості. Тобто близько третини досліджуваних із недовірою ставляться до близьких людей. Звичайно, абсолютна довіра до всіх людей також може нашкодити, але недовіра до близьких, постійна підозра їх у чомусь без вагомих на те причин може зруйнувати навіть міцні стосунки.

Шкала позитивної агресивності відображає непокортливості і напористості людини. Ці якості є позитивними, тому що дають людині можливість розвиватись, конкурувати, відстоювати свої інтереси, але через брак гнучкості можуть приводити до авторитарного стилю взаємодії. За цією шкалою дуже високий рівень мають 4,2% юнок і 4,8% юнаків, високий – 18,1% юнок і 23,8% юнаків. А низький рівень виявився у 15,3% юнок і 33,3% юнаків, дуже низький – 6,9% юнок і 0% юнаків. Таким чином, з таблиці видно, що в юнаків рівень позитивної агресивності дещо перевищує рівень юнок. Це є природним, оскільки хлопчиків із дитинства орієнтують на конкурентну боротьбу і відстоювання своєї позиції.

Показник негативної агресивності містить у собі нетерпимість до думки інших і мстивість. За цією шкалою високий і дуже високий рівень мають 6,9% юнок і 11,9% юнаків, низький – 25% юнок і 28,6% юнаків, а дуже низький – 12,5% юнок і 9,5% юнаків. Тобто деструктивна, негативна агресивність виражена лише в невеликій частині респондентів.

Дуже високий рівень конфліктності мають 2,8% юнок і жодного юнака, високий – 16,7% юнок і 9,5% юнаків. Низький рівень виявлений у 12,5% юнок і 23,8% юнаків. Дуже низького рівня немає. Загалом видно, що юнки мають вищий рівень конфліктності, ніж юнаки, що може бути пов'язано з їх більшою емоційністю і чутливістю, невмінням контролювати власні емоції й управляти ними.

Для виявлення гендерних відмінностей у показниках особистісної агресивності і конфліктності ми використовували χ^2 критерій Пірсона. Суттєві відмінності були знайдені лише в рівні запальності, який перевищує в юнок ($\chi^2=12,6$, $p<0,05$).

Напористість у юнаків має негативну кореляцію з розумінням власних емоцій ($r=-0,358$, $p<0,05$), контролем експресії ($r=-0,321$, $p<0,05$), внутрішньоособистісним EI ($r=-0,332$, $p<0,05$). У юнок напористість негативно корелює лише з BEI ($r=-0,241$, $p<0,05$). Такі дані можуть говорити про те, що коли людина краще розуміє власні емоції й уміє їх контролювати, то вона буде більш упевнено по-

чувати себе в конфліктних ситуаціях і більше враховувати почуття партнера.

Загальний рівень конфліктності має негативну кореляцію з юнаків і в юнок з управлінням власними емоціями ($r=-0,366$, $p<0,05$; $r=-0,422$, $p<0,01$), BEI ($r=-0,331$, $p<0,05$; $r=-0,383$, $p<0,01$), управлінням емоціями ($r=-0,393$, $p<0,05$; $r=-0,337$, $p<0,01$) і загальним рівнем розвитку емоційного інтелекту ($r=-0,355$, $p<0,05$; $r=-0,306$, $p<0,01$). Тобто людина, яка має високий рівень розвитку EI, а особливо такий його компонент як внутрішньоособистісний EI є менш конфліктною. У юнок загальний рівень конфліктності дещо вищий, ніж у юнаків, що може бути результатом кращого розвитку в юнаків внутрішньоособистісного EI.

У юнок запальність негативно корелює з розумінням власних емоцій ($r=-0,324$, $p<0,01$), управлінням власними емоціями ($r=-0,395$, $p<0,01$), BEI ($r=-0,439$, $p<0,01$), розумінням емоцій ($r=-0,293$, $p<0,05$), управлінням емоціями ($r=-0,364$, $p<0,01$) та загальним показником EI ($r=-0,382$, $p<0,01$). Тобто юнки, які за рівнем запальності переважають юнаків, погано розуміють власні емоції, не уміють їх контролювати і управляти ними. Це може призводити до поспішних рішень і дій, а також до провокування конфліктних ситуацій.

Висновки. Отже, на основі проведеного дослідження ми бачимо, що міжособистісний емоційний інтелект краще розвинений у юнок, тоді як внутрішньоособистісний краще розвинений у юнаків. У юнок внутрішньоособистісний емоційний інтелект негативно корелює з ригідністю. Тобто юнки, які краще розуміють власні емоції й уміють ними управляти є більш гнучкими у своїй поведінці. Загалом видно, що юнки мають вищий рівень конфліктності, ніж юнаки, що може бути пов'язано з їх більшою емоційністю і чутливістю, невмінням контролювати власні емоції й управляти ними.

Нами не було знайдено суттєвих гендерних відмінностей у структурі емоційного інтелекту. Значимі відмінності були знайдені лише в рівні запальності, який перевищує у юнок. Проведений кореляційний аналіз показує, що на конфліктність особистості, зокрема на міжособистісні взаємини більшою мірою впливає внутрішньоособистісний емоційний інтелект.

Література:

1. Андреева И. Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 7-ой международной междисциплинарной научно-практической конференции 10-11 декабря 2004 г., г. Минск. – Минск, 2004. – С. 282–285.
2. Вахрушева Л. Н. Руководство по использованию методики измерения эмоционального интеллекта / Л. Н. Вахрушева, В. В. Гризодуб, А. В. Садокова // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1. – С. 3–44.
3. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С. П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 1(9). – С. 92–95.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования [Текст] / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова – М. : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
5. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції [Текст] / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища шк., 2003. – 126 с.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.
7. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 461 арк. – Бібліогр. : арк. 387–426.
8. Bar On, R. Bar On Emotional Quotient Inventory (Eqi) / Technical manual [Текст] / R. Bar On. – Toronto : Multi Health Systems, 1997.
9. Mayer J. D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications [Текст] / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // Psychological Inquiry, 15, 2004. – P. 197–215.

УДК 159.947

О. В. Матласевич

ДЕТЕРМІНАНТИ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

На основі теоретичного аналізу у статті обґрунтовано основні детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. Виділено дві групи чинників – реактивні (операційно-діяльнісні і соціальні) та проактивні (особистісно-ціннісні і духовні). Розвиток педагогічних здібностей під впливом реактивних чинників – це рух «ззовні всередину»: зовнішні обставини мають змінитися раніше, ніж людина і її здібності. Розвиток під впливом проактивних чинників – це зміни «зсередини назовні»: змінюється ставлення до себе, до своєї діяльності і, як наслідок, змінюються здібності і сама діяльність. Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог.

Ключові слова: детермінація, діяльність, духовність, особистість, педагогічні здібності, рефлексія, розвиток.

На основе теоретического анализа в статье обоснованы основные детерминанты и механизмы развития педагогических способностей. Выделены две группы факторов – реактивные (операционно-деятельностные и социальные) и проактивные (личностно-ценностные и духовные). Развитие педагогических способностей под влиянием реактивных факторов – это движение «извне внутрь»: внешние обстоятельства должны измениться раньше, чем человек и его способности. Развитие под влиянием проактивных факторов – это изменения «изнутри наружу»: меняется отношение к себе, к своей деятельности и, как следствие, изменяются способности и сама деятельность. Механизмами развития педагогических способностей определены: ценностная регуляция, рефлексия и внутренний диалог.

Ключевые слова: детерминация, деятельность, духовность, личность, педагогические способности, развитие, рефлексия.

In the article the major determinants and mechanisms of pedagogical skills development are researched with an application of theo-

retical analysis. The main factors of pedagogical skills are as follows: operational-activity, social, personal values, spiritual. The above mentioned factors were joined in two groups such as reactive, which include operational-activity and social factors, and proactive, which are made up of personal-values and spiritual ones. The development of pedagogical skills under the influence of reactive factors becomes a movement «from the outside» when the external circumstances have to change before the man and his abilities do. The development of skills influenced by proactive factors is a change «inside out» which means one's changing attitudes towards themselves and their activities that, consequently, leads to the change of skill and the activity itself. Among the mechanisms of pedagogical skills development the regulation of values, reflection and inner dialogue were identified.

Key words: determination, activity, spirituality, personality, pedagogical skills, reflection, development.

Постановка проблеми. Сьогодні, на жаль, усе частіше можна чути про невдоволення споживачів освітніх послуг (переважно, батьків) професійною діяльністю учителів, їхніми підходами в роботі з дітьми. Навчально-виховний процес у загальноосвітніх закладах давно змістився на винятково навчальний, та й це завдання школи в останньому десятилітті вирішується шляхом репетиторства. У чому ж основні причини такого стану речей? Чому все менше стає педагогів, яких називали «з великої літери»? Чи пов'язано це з браком педагогічних здібностей? Чи можна розвивати педагогічні здібності і яка їхня детермінація?

Аналіз попередніх досліджень. Проблема педагогічних здібностей, їх розвитку давно викликала інтерес і була предметом вивчення багатьох представників психолого-педагогічної науки (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; Т. М. Хрустальова, 2004 та ін.).

Наприкінці XIX – початку XX століття основним чинником розвитку здібностей та обдарованості вважали спадковість, а основним пояснювальним принципом – нейтивізм (від англійського native – природний) із його тезою про неминучу реалізацію біологічних, зокрема генетичних, потенцій. Так, Ф. Гальтон (1875) уважав, що талант є спадковою рисою і проявляється в низці поколінь. Ч. Ломброзо (1891) розглядав обдарованість як симптомокомплекс спадкової дегенерації епілептоїдного типу.

Ч. Спірмен (1904) уважав, що в основі виділеного ним генерального G-фактора інтелекту лежить особливий вид енергії, яку породжує кортикальна активність і яка реалізується в інтелектуальних операціях. Л. Термен (1920), на основі дослідження тисячі обдарованих дітей, проведеного в Стенфордському університеті США, прийшов до висновку про вирішальне значення вроджених особливостей нервової системи. Пізніше цієї думки дотримувався Г. Айзенк (1985), висуваючи ідею про генетичну обумовленість відмінностей в інтелектуальному розвитку людей. При цьому рівень розумового розвитку індивіда, на його думку, на 80% заданий генетично і лише на 20% визначається його навчанням і вихованням [7, с. 20].

Такий науковець як В. Г. Белінський (1948) уже вважав, що на формування здібностей переважно впливає середовище, зокрема виховання, але все ж, кардинально змінити людину воно не може. «За допомогою щеплення можна зробити так, що дика яблуня буде давати солодкі яблука. Але ніяке щеплення не може зробити так, щоб дика яблуня давала солодкі груші» [1, с. 20].

О. М. Леонтьєв (1975, 1983) продовжує ці ідеї і у своїх роботах говорить про вирішальну роль у розвитку здібностей соціальних умов, виховання і меншою мірою на відміну від Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва та інших, надає значення природній складовій здібностей [7, с. 33]. Основна ідея О. М. Леонтьєва, яка проводиться майже в усіх його роботах, де порушується проблема здібностей, – *усі психічні функції і здібності розвиваються і формуються в результаті оволодіння досвідом попередніх поколінь* (тобто йдеться фактично про навчання). Головна особливість цього присвоєння або оволодіння полягає в тому, що вони створюють у людини нові здібності, нові психічні функції [7, с. 33].

В. Д. Шадриков розглядає процес розвитку здібностей як розвиток властивостей функціональних систем. При цьому функціональні системи, що реалізують різні психічні і психомоторні процеси, спочатку формуються під впливом генотипу, а далі розвиваються в процесі діяльності і життєдіяльності [8].

Більшість вітчизняних науковців (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, Б. К. Теплов, В. А. Крутецький та ін.) скептично ставляться до поняття вроджених здібностей і вважають, що вродженими можуть бути лише деякі анатомо-фізіологічні особливості, які сприяють розвитку певних здібностей. Для ілюстрації

взаємозв'язку задатків і здібностей часто наводять особливість перекладу слова «здібність» на англійську мову, у якій для цього існує два значення:

1) *sapacity* – внутрішня умова, можливість; анатомічні й фізіологічні особливості, які визначають можливість розвитку за оптимальних умов. Це вроджені задатки;

2) *ability* – констатація наявності в людини певних знань, навичок, вмінь. Це результат розвитку як реалізація можливостей.

Сьогодні відомо, що загальні здібності більшою мірою генетично детерміновані, ніж спеціальні. Водночас є дані, що з віком вплив генотипу на якості, що проявляються, послаблюється, що свідчить про фенотипічну природу вимірюваних психічних і фізичних якостей, про зростання ролі досвіду в прояві цих якостей. Дослідники роблять висновок, що спадкова різноманітність людей не торкається вищих проявів психіки людини.

Сьогодні також відомо, що здібності не надаються людині в готовому вигляді від народження, не успадковуються, а формуються на основі задатків, і на відміну від останніх завжди існують як *результат розвитку в діяльності*, а точніше, здібності є процес переходу від задатків до результатів [6, с. 132].

Діяльність як детермінанту розвитку психічних здібностей розглядав Л. С. Виготський (1983); О. М. Леонтьєв (1959) відзначав, що здібності формуються в результаті «присвоєння» продуктів культури; В. А. Крутецький (1968) писав, що вміння, навички та здібності характеризують діяльність, але перші – з боку процесу її здійснення (це конкретні акти діяльності), а другі – з індивідуально-особистісного боку. Взаємозв'язок здібностей і діяльності відзначали також Б. М. Теплов, В. Н. Дружинін, Т. А. Артем'єва, Б. Г. Ананьєв та ін. [7, с. 45].

У традиціях діяльнісного підходу розвиток здібностей відбувається лише за умови цілеспрямованого вивчення обраної діяльності й систематичного тренування, оскільки відомо, що здібності розвиваються набагато повільніше, ніж формуються знання, навички і вміння [6, с. 132].

У сучасній зарубіжній психології вивчення спеціальних здібностей педагога вміщено в контекст дослідження факторів ефективності його діяльності (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. А. Klaassen, 2002), формування педагогічної мотивації (Schutz, Crowder, White, 2001).

Не применшуючи роль проведених досліджень, усе ж вирішення питання детермінації розвитку педагогічних здібностей є неповним. Тому **метою цієї статті** є: на основі теоретичного аналізу відповідних джерел визначити та обґрунтувати основні чинники та механізми розвитку педагогічних здібностей.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи питання розвитку педагогічних здібностей, нас цікавить передусім детермінація цього процесу. Теоретичною основою для вирішення проблеми детермінації педагогічних здібностей є визначення взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх умов їх розвитку. Щодо цього С. Л. Рубінштейн виділяє дві основні позиції: теорії вродженості здібностей, які цілком переносять детермінацію всередину індивіда, і теорії детермінації розвитку зовнішніми факторами, які визначають детермінацію розвитку «повністю за рахунок зовнішніх умов – зовнішнього середовища і зовнішніх впливів» [9, с. 218].

Щодо питання про розвиток здібностей, С. Л. Рубінштейн запропонував такі важливі положення:

- здібності не можуть бути просто насажені ззовні, для їхнього розвитку в індивіда існують внутрішні умови;
- здібності не зумовлені, вони не існують у готовому виді до розвитку людини, а розвиваються в ній у процесі її взаємодії з речами і предметами, продуктами історичного розвитку.

Ним же ж було сформульовано основне правило розвитку здібностей – правило розвитку здібностей по спіралі: реалізація можливості, яка представляє здатність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей вищого рівня [5]. Тобто для того, щоб деяка здібність (у нашому випадку педагогічна) піднялася у своєму розвитку на вищий рівень, необхідно, щоб вона була вже досить оформлена на попередньому рівні. Загальна схема розвитку педагогічних здібностей представлена на рисунку 1.

Загалом ще С. Л. Рубінштейн говорив про взаємозв'язок і взаємозалежність внутрішніх і зовнішніх умов. Це знайшло відображення в принципі *заломлення зовнішніх впливів через внутрішні умови*. Для того, щоб щось розвивалося, треба мати те, що буде розвиватися, підкреслював учений [9, с. 218].



Рис. 1. Загальна схема розвитку педагогічних здібностей

На основі діяльнісного підходу сучасні українські дослідники О. Л. Музика та В. О. Моляко у праці «Обдарованість. Творчість. Здібності» (2006) пишуть, що здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності. Включаючись у діяльність, суб'єкт мобілізує свої задатки, які переструктуровуються і складають якісно нове утворення – здібності [4, с. 37]. Тобто тут важливо розуміти, що коли людина ніколи не була включена у діяльність, то в неї не може бути здібностей до цієї діяльності.

Розвиваючи проблему розвитку здібностей, учені підкреслюють не тільки роль активної діяльності в засвоєнні суспільного досвіду, а й *зв'язок здібностей із особистістю*. Вперше на цьому наголосив Б. Г. Ананьєв (1980). На його думку, утворення здібностей пов'язано з розвитком вищих психічних функцій, із розвитком усієї особистості, її характеру [7, с. 35].

Про взаємозв'язок розвитку здібностей та розвитку особистості наголошували й інші учені. Так, відома дослідниця педагогічних здібностей Н. В. Кузьміна вважає, що одним із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини професійно-педагогічної діяльності є особистісна спрямованість. В основі вибору головних стратегій діяльності лежать три типи спрямованості: дійсно педагогічний, формально педагогічний і хибно педагогічний [6, с. 133].

Уже згадувані нами В. О. Моляко та О. Л. Музика зазначають, що рівень розвитку здібностей визначає напрям розвитку особис-

тості, а рівень особистісного розвитку визначає напрям розвитку її здібностей [4, с. 31]. Відправною тезою їхнього розуміння розвитку здібностей є те, що культура, людське суспільство вибудоване на двох наріжних каменях – предметному середовищі і соціальних стосунках. Відповідно до цього здібності розглядаються ними як спосіб адаптації окремо до предметного середовища й окремо до соціального середовища [4, с. 33]. Адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини і відразу ж розпочинається процес розвитку здібностей. Вроджена активність людини, скеровуючись соціальними вимогами, дуже швидко набуває інтенційності. У ту мить, коли активність спрямовується на предмет, вона стає діяльністю. Таким чином, предметна діяльність у ранньому дитинстві є своєрідною моделлю розвитку здібностей як адаптації до світу речей [4, с. 33].

Здібності як засіб адаптації до предметного середовища, як правило, операціоналізуються через знання, уміння й навички. Але не завжди міцні знання, хороші вміння, сформовані навички є результатом розвитку здібностей. Насправді – це результат насамперед особистісного розвитку. Яскравим прикладом цього може бути шкільне навчання. У шкільному віці знання, вміння й навички вміщені в соціальний контекст розвитку особистості і втрачають утилітарний характер. Теоретичне ставлення до знань – цей когнітивно ізольований конструкт, як зазначає О. Л. Музика, не для всіх молодших школярів стає психічним новоутворенням, хоч як цього хотілося б педагогам. Навіть, якщо говорити не лише про знання, вміння й навички, а й про узагальнені способи розумових дій, то й ці структурні компоненти здібностей не здатні розвиватися в ситуаціях, орієнтованих винятково на діяльнісно-предметну взаємодію [4, с. 34]. Отже, за будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише *до чогось*, але й *для когось*. Так здібності стають способами розвитку особистості в системі соціальних стосунків [2]. Через систему заборон і дозволів, через соціальне підкріплення в педагогічних здібностях починає наростати й закріплюватися соціальний компонент. Вони стають не метою, а засобом, і допомагають педагогу посісти певне місце в освітньому середовищі, заслужити визнання й повагу до себе. Педагогічні здібності, які розвиваються в такій ситуації, будуть носити здебільшого індивідуально-адаптаційний

характер. Тому є всі підстави говорити про низку *соціальних чинників* розвитку педагогічних здібностей.

Важко не погодитися, що особистість, яка розвивається, завжди порівнює себе з іншими людьми і завжди оцінюється ними. У процесі розвитку педагогічних здібностей також неодмінно виникає низка групових і особистісно-соціальних феноменів (змагальність, агресивність, кооперування, ідентифікація, заздрість, самопожертва, сублімація, конформна поведінка тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його розвитку.

У руслі теорії соціального наочіння особливо підкреслюється та обставина, що для придбання і закріплення у людини нових форм поведінки потрібне підкріплення. Становлення й розвиток педагогічних здібностей – це теж результат навчання, і чим сильнішим є підкріплення, тим швидше йтиме розвиток. Підтримка інтересу до діяльності через стимулюючу мотивацію (соціальні чинники) означає перетворення мети відповідної діяльності на актуальну потребу людини.

За О. Л. Музикою, психологічний зміст особистісного зростання полягає в перетворенні інстинкту домінування в *потребу* у *визнанні* [4, с. 40]. Це означає, що розвиток здібностей, у нашому випадку педагогічних, можливий *за умови визнання* результату цієї діяльності. Тобто педагог із розвинутими професійно-педагогічними здібностями знає, вміє і може щось таке, чим він міг би бути корисним, потрібним або принаймні цікавим іншим людям, дітям, своїм вихованцям. Людина, яка не має достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання в соціальному оточенні, змушена вдаватися до філогенетично більш ранніх, біологічних, агресивних форм самоствердження. Сенсом її діяльності стає приниження інших шляхом фізичної чи вербальної агресії. У такий спосіб досягається реалізація інстинктивної потреби у домінуванні за А. Адлером [4, с. 40]. Отже, людина розвиває здібності до тих суспільно-корисних видів діяльності, в яких вона претендує на визнання, а соціальна група, в яку включена ця людина, повинна бути здатною поцінувати її досягнення, вміння і можливості.

Проведені О. Л. Музикою та В.О. Моляко дослідження показують, що на всіх етапах розвитку здібностей (наслідування – дошкільний вік, співробітництво – молодший шкільний вік, конкуренція – підлітковий вік, орієнтація на цінності груп вищого

рівня – юнацький вік, орієнтація на власні цінності – доросла людина) *присутній і діяльнісний, і соціальний компоненти*, причому роль соціального постійно зростає. У взаємодії соціального і діяльнісного компонента визріває особистісний, і на вищому рівні розвитку здібностей – обдарованості – він уже домінує [4, с. 35].

Виходячи з основних ідей, запропонованих О. Л. Музикою, можна зробити висновок, що розвиток педагогічних здібностей детермінують:

- соціальне середовище, яке було би спроможне поцінувати чесноти та досягнення педагога (батьки, учні, колеги);
 - володіння педагогом такими особистісними якостями, які були б суспільно-корисними і заслуговували на визнання;
 - творчий і креативний підхід у педагогічній діяльності.
- О. Л. Музика пише, що «успіхи і досягнення однієї людини не мають перекреслювати домагання на визнання іншої». І саме творчість створює безліч варіантів щодо процесу і технології виконання діяльності [4, с. 42].

Узагальнюючи все вище викладене, можна виділити три підходи до детермінації педагогічних здібностей – генетичний, індивідуально-психологічний, соціальний. Дещо символічно їх можна описати так.

Генетичний детермінізм по суті проголошує, що висока педагогічна майстерність залежить від бабусі і дідуся. Вони були хорошими учителями, інтелігентними, емпатійними, і це закладено в ДНК. Людина отримує ці здібності у спадок і вони передаються з покоління в покоління.

Індивідуально-психологічний детермінізм пояснює високий рівень розвитку педагогічних здібностей заслугами батьків, які заклали в дитинстві через включеність у відповідні види діяльності, через виховання і навчання структуру характеру і напрями розвитку особистості. Тому педагог вміє тримається перед аудиторією, спілкуватися з учнями, батьками, колегами тощо. Водночас припустившись помилки, в глибині душі він «пам'ятає» емоційний сценарій, за яким усе відбувалося, коли він був вразливим і залежним. Він пам'ятає емоційні покарання, відторгнення, порівняння з кимось іншим тощо.

Детермінізм середовища фактично пояснює успіхи / невдачі педагога зухвалими вихованцями, освітнім середовищем, фінансовим становищем чи політикою держави.

Безумовно, величезну силу середовища та діяльності в нашому житті годі заперечувати. Хоча ми вважаємо, що цим не завершується детермінація розвитку педагогічних здібностей.

У всіх трьох вище зазначених теоріях за ситуацію, що виникла, відповідає хтось або щось. За великим рахунком, описані підходи базуються на теорії стимулу – реакції. Тому вище охарактеризовані чинники (діяльнісні, соціальні) можна умовно назвати *реактивними*. Розвиток здібностей у цьому випадку є реакцією на відповідні впливи.

Однак ще В. Франкл, перебуваючи в концтаборах, відкрив фундаментальний принцип людської природи: у проміжку між стимулом і реакцією *людина завжди має свободу обирати*. У межах свободи вибору людина наділена й іншими здатностями, які роблять її унікальною – *здатністю творити* й виходити за межі своєї реальності; глибинною здатністю усвідомлювати, що правильно, а що неправильно (*совість*); здатністю діяти відповідно до своїх принципів і цінностей, не піддаючись жодним іншим впливам (*вільна воля*) [3, с. 80–81].

Саме наявність можливості *вільного вибору* на пряму розвитку здібностей В. Д. Шадриков вважає однією з найважливіших умов їхнього розвитку [4, с. 37]. Якщо діяльність педагога має творчий, нерутинний характер, то вона постійно примушує його думати і сама по собі стає досить привабливою справою як засіб перевірки і розвитку здібностей. Така діяльність завжди пов'язана зі створенням чогось нового, відкриттям для себе нового знання, виявлення в самому собі нових можливостей. Це стає сильним і дієвим стимулом до занять нею, до докладання необхідних зусиль, спрямованих на подолання нових труднощів. Така діяльність зміцнює позитивну самооцінку, підвищує рівень домагань, породжує впевненість у собі і почуття задоволеності від досягнутих успіхів.

Педагогу важливо усвідомити, що мотиви соціального порівняння, які не гармоніюють із глибинними цінностями, призводять до умовної любові і врешті-решт – до зниження самооцінки. Водночас завдяки глибоким роздумам (метакогнітивно-рефлексивна діяльність), а також ціннісній регуляції, вищим ідеалам (духовність) педагог може побачити свою унікальність, свій багаторівневий потенціал, який він має реалізувати.

О. Л. Музика та В. О. Моляко, аналізуючи проблему розвитку здібностей і творчості, як важливих їх чинників розглядали життє-

ві ситуації і події, пов'язані з впливом референтних осіб. На основі цього вони виробили особливий підхід до аналізу здібностей – *особистісно-ціннісний*. Їхні емпіричні дослідження базувалися на уявленнях про те, що в основі творчої спрямованості людини лежить система її особистісних цінностей, серед яких виділяються суб'єктні цінності – ті, які, охоплюючи моральні пріоритети і діяльні можливості людини, безпосередньо регулюють її творчу діяльність і ведуть до розвитку творчої обдарованості [4, с. 10–11].

Схема розвитку педагогічних здібностей в інтерпретації О. Л. Музики може мати такий вигляд:

життєві ситуації → переживання → механізми інтеріоризації, асиміляції, рефлексії → цінності (моральні пріоритети тощо) → духовний розвиток → розвиток особистості → розвиток відповідних професійно-важливих якостей → розвиток педагогічних здібностей.

Ціннісна регуляція є своєрідним психологічним механізмом розгортання духовного розвитку, який стає умовою розвитку здібностей на вищому рівні, зокрема й професійно-педагогічних.

Включення ціннісної регуляції у процес розвитку здібностей приводить до інтеграції інтраіндивідуальних (світоглядних, характерологічних тощо) властивостей із духовно-ціннісними категоріями, після чого відкривається здатність до саморозвитку (В. Д. Шадриков) [4, с. 37]. На саморозвиток, як необхідної складової та водночас умови розвитку педагогічних здібностей, вказують і сучасні зарубіжні вчені. Так, Е. Ганушек, М. Піоп'юнік та С. Відерхольд зазначають, що вчителі повинні оновлювати себе безперервно, щоб бути в змозі йти в ногу зі змінами потреб вихованців і суспільства [10].

Як зазначає В. Д. Шадриков, сьогодні ми можемо говорити про те, що детермінація йде не тільки від зовнішніх умов, заломлюючись через внутрішні, але не менш важлива (якщо не більше) внутрішня детермінація з боку внутрішнього світу людини, яка заломлюється через зовнішні умови середовища і вимоги, які ситуація вчинку або діяльності пред'являє людині. Таким чином, може йтися про подвійну детермінацію з боку внутрішнього світу і зовнішніх умов, які і визначають процес розвитку, з домінуванням того чи іншого боку в конкретних ситуаціях [9, с. 219].

Отже, вище зазначене дає можливість говорити про *проактивні чинники розвитку* педагогічних здібностей, до яких можна відне-

сти передусім цінності, совість, усвідомлення власного покликання тощо.

Розвиток педагогічних здібностей під впливом реактивних чинників – це рух «ззовні всередину»: зовнішні обставини мають змінитися раніше, ніж людина і її здібності. Розвиток під впливом проактивних чинників – це зміни «зсередини назовні»: змінюється ставлення до себе, до своєї діяльності і, як наслідок, змінюються здібності і сама діяльність.

Для обґрунтування ролі проактивних чинників у розвитку педагогічних здібностей звернемося до положень щодо походження і розвитку совісті, запропонованих В. Д. Шадриковим. Він зазначає, що вихідним моментом для цього є положення А. Бергсона про походження моралі. Він показав, що, наділивши людину розумом, природа внесла дисбаланс у гармонію інстинктів індивідуального і видового збереження. Розум завжди егоїстичний, він підсилює можливості людини в боротьбі за існування і забезпечує суспільству прогрес. Але водночас розум загрожує порушити в деяких пунктах згуртованість суспільства. Тому для збереження суспільства природа вибрала суспільну мораль, втілену у звичаях і релігії. Мораль визначає поведінку людини в її інтересах і інтересах спільноти, водночас [9, с. 219–220].

У прагненні убезпечити суспільство і підвищити моральну силу заборони остання втілюється в образі (божества). Бог, на думку В. Д. Шадрикова, виник для того, щоб забороняти, попереджати або карати за моральне зло, яке індивід може завдати суспільству. Індивід, відчуваючи релігійний страх можливого покарання, зупиняється в прагненні порушити звичай [9, с. 221].

На жаль, доводиться констатувати, що звичай у сучасному, так званому цивілізованому, суспільстві все менше і менше регулює поведінку людини. Руйнуються і традиції. У результаті людина стає все менш моральною. Що ж приходить на зміну звичаю? Як пише В. Д. Шадриков, на зміну приходить суспільна мораль і закон, а совість, як внутрішня інстанція, зникає. Звідси і «моральна ненадійність» людини про яку писав З. Фрейд [9, с. 223].

Моральну ненадійність слід відрізняти від непередбачуваності поведінки, яка визначається складністю внутрішнього світу людини. Внутрішній світ – самодетермінований, його розвиток відбувається в діалозі з самим собою. З огляду на саморозвиток його не можна повністю пізнати навіть тоді, коли ми повністю проаналі-

зуємо життєвий шлях суб'єкта. Для зовнішнього спостерігача і самого суб'єкта внутрішній світ завжди залишиться «річчю в собі». Звідси, на думку В. Д. Шадрикова, й виникає непередбачуваність поведінки [9, с. 223].

Аналізуючи механізми формування совісті як особистісної якості, В. Д. Шадриков припустив, що в основі цього розвитку лежить взаємодія трьох факторів: моралі, рефлексії (рефлексивності) та потреб, які є в поведінці та визначають її. *Потреби є внутрішніми детермінантами поведінки, мораль – зовнішніми детермінантами, а рефлексія забезпечує співвідношення внутрішньої і зовнішньої детермінації.* У цьому співвідношенні формуються моральні аспекти поведінки. Закріплюючись, ці моральні аспекти поведінки визначають формування совісті як якості особистості. Щоб сформувалася совість, людина повинна постійно ставитися в ситуацію, що вимагає від неї моральної поведінки. При цьому моральна поведінка повинна усвідомлюватися як поведінка, побудована в просторі добра і зла. Таким чином, відображення, усвідомлення, *саморефлексія своєї поведінки в просторі добра і зла є головним механізмом формування совісті* [9, с. 225–226].

Здійснюючи спробу пояснити механізми формування совісті світської людини, В. Д. Шадриков прийшов до висновку, що у світському вихованні моральні аспекти поведінки направляються сімейною мораллю, законом і суспільною мораллю. Водночас набагато менше використовують механізми самоаналізу моральної поведінки, процедури покаяття, а тому формування совісті у світських умовах відбувається менш успішно, ніж при релігійному вихованні. На думку ученого, добре, коли ці дві форми виховання поєднуються [9, с.229].

Отже, внутрішній діалог із самим собою, метакогнітивно-рефлексивні процеси можуть забезпечувати управління власними здібностями, а совість і моральні цінності – здійснювати оцінку і контроль педагогічних здібностей.

Узагальнюючи усе вище викладене, можна визначити наступні чинники розвитку педагогічних здібностей: операційно-діяльнісні, соціальні, особистісно-ціннісні, духовні (Рис.2).

Операційно-діяльнісні та соціальні чинники є зовнішніми, реактивними, а особистісно-ціннісні та духовні – внутрішніми, проактивними. У процесі розвитку педагогічних здібностей може переважати або зовнішня, або внутрішня детермінація.



Рис. 2. Чинники розвитку педагогічних здібностей

Висновки. Отже, проведений системний аналіз дав можливість виявити та обґрунтувати основні детермінанти та механізми розвитку педагогічних здібностей. Основними чинниками розвитку педагогічних здібностей є: *операційно-діяльнісні* (долучення до педагогічної діяльності; взаємодія з освітнім середовищем; оволодіння методикою навчання (знання, вміння, навички) тощо), *соціальні* (змагальність; конкуренція; ідентифікація; кооперація; соціальна підтримка; соціальне схвалення (поцінювання) тощо), *особистісно-ціннісні* (мотивація; рефлексія; особистісна свобода; розвиток когнітивних та метакогнітивних навичок; креативний підхід до вирішення задач; моральність тощо), *духовні* (усвідомлення свого покликання (місії); внутрішній діалог; самопосвята; совість тощо). Їх об'єднано у дві групи – *реактивні* чинники, які є зовнішніми щодо особистості, і під впливом яких розвиток здібностей розглядається як реакція на їхню зовнішню дію; та *проактивні* чинники, які є внутрішніми і стимулюють розвиток педагогічних здібностей зсередини.

Механізмами розвитку педагогічних здібностей визначено: ціннісну регуляцію, рефлексію та внутрішній діалог.

Ці чинники та механізми можна враховувати під час планування і розробки програм розвитку педагогічних здібностей, у процесі прийняття ефективних педагогічних рішень тощо.

Слід зазначити, що це дослідження базується тільки на суб'єктивних оцінках, особистих поглядах та досвіді і не підтверджене кількісною оцінкою впливу кожного чинника на успішність педагогічної діяльності. Тому **перспективою подальших наукових досліджень** є емпірична оцінка значимості виділених чинників.

Література:

1. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 279 с.
2. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского / О. М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 98–109.
3. Кові С. 7 звичок надзвичайно ефективних людей / С. Кові ; Пер. з англ. О. Любенко. – 2-е вид., стер. – Харків, 2016. – 384 с.
4. Музика О. Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості / О. Л. Музика // Здібності, творчість. Обдарованість : теорія, методика, результати досліджень ; За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
6. Саенко Н. С. Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів [Електронний ресурс] / Н. С. Саенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. – 2012. – Вип. 17. – С. 131–135 // URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_33.
7. Хрусталева Т. М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности : дисс... доктора психологических наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии / Т. М. Хрусталева. – Пермь, 2004. – 398 с.
8. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация Логос, 1994. – 320 с.
9. Шадриков В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М., 2010. – 275 с.
10. Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, Simon Wiederhold. The Value of Smarter Teachers : International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance / Eric A. Hanushek, Marc Piopiunik, Simon Wiederhold. – Harvard Kennedy School, 2014. – 55 p.

УДК 159.923.2

Д. В. Співак

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розкрито та охарактеризовано результати емпіричного дослідження особливостей розвитку професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів спеціальності «соціальна робота». Презентовано психологічне розуміння сутності феномена «професійна ідентичність майбутніх фахівців сфери соціальної роботи». Висвітлено динаміку розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників упродовж їх навчання у вищому навчальному закладі за параметрами актуальності та значущості.

Ключові слова: професійна ідентичність, розвиток, актуальність, значущість, динаміка, майбутні соціальні працівники, студенти.

В статье раскрыты и охарактеризованы результаты эмпирического исследования особенностей развития профессиональной идентичности студентов высших учебных заведений специальности «социальная работа». Представлено психологическое понимание сущности феномена «профессиональная идентичность будущих специалистов сферы социальной работы». Освещена динамика развития профессиональной идентичности будущих социальных работников в течение их обучения в высшей школе по параметрам актуальности и значимости.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, развитие, актуальность, значимость, динамика, будущие социальные работники, студенты.

In this article were describes and characterizes the results of an empirical study of the peculiarities of development of professional identity of students of high educational of specialty «social work». Posted was copyright psychological understanding of the phenomenon of «professional identity» future professionals in the field of social work». Posted were peculiarities of the dynamics of development of professional identity during their training in high school for parameters of relevance and importance.

Key words: *professional identity, development, relevance, importance, dynamics, future of social worker, students.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформацій вітчизняної вищої освіти в напрямі гуманізації та гуманітаризації з метою гармонізації особистісного становлення кожного учасника навчально-виховного процесу актуалізується проблема розвитку його образу «Я». Розв'язання цієї проблеми є нагальним на етапі професійного навчання, адже уявлення особистості про себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності в недалекому майбутньому мають гармонійно інтегруватися до її образу «Я» загалом, не зумовлюючи появу суперечностей, відмінностей у реальних та ідеальних уявленнях про себе тощо. Водночас на пильну увагу з боку науковців заслуговують студенти вищих навчальних закладів, які здобувають професію, що передбачає взаємодію і надання допомоги іншим людям, зокрема вчителя, психолога, соціального працівника й т. ін.

Тому дослідження розвитку професійного образу «Я» загалом і професійної ідентичності зокрема у студентів спеціальності «соціальна робота» та розробку ефективних програм психологічного супроводу цього процесу протягом їх навчання у вищій школі вважаємо важливими завданнями української психологічної науки і педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати вивчення певних аспектів проблеми розвитку професійного образу «Я» студентів вищих навчальних закладів у процесі їх навчання презентовані в низці сучасних наукових досліджень, які проводилися вітчизняними науковцями різних галузях психології. Так, найбільшу кількість таких досліджень зафіксовано в галузі вікової та педагогічної психології. Зокрема, В. О. Швидкий вивчав особливості формування професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців сфери фізичного виховання і спорту. Проведене емпіричне дослідження дозволило досліднику з'ясувати, що з кожним наступним роком навчання ідеальний образ професійного «Я» студентів факультетів фізичного виховання і спорту дедалі більше наближається до образу фахівця, який заданий у соціумі. Не менш важливим є його висновки про те, що студенти критично усвідомлюють і приймають такий соціальний образ [10].

Із огляду на зазначені результати, думаємо, що протягом навчання студентів у вищій школі ступінь сили зв'язку їх ідеального

та соціального образу «Я» змінюється, а значить трансформується і професійний образ «Я» майбутніх фахівців. Наголосимо, що цей висновок, який може стосуватися і майбутніх соціальних працівників, потребує емпіричної перевірки.

Вивчення специфіки усвідомлення особистісного досвіду студентами педагогічних спеціальностей у контексті розвитку їх професійної ідентичності здійснила К. С. Тороп. За розумінням психолога, професійна ідентичність виявляється в самоототожненні особистості з конкретною професійною спільнотою. Внаслідок проведення теоретичного і практичного дослідження вона встановила, що розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів зумовлено особливостями їх адаптації у професійній спільноті, структуруванням особистого досвіду як професіонала та здатністю прогнозувати перспективи професійної діяльності [9].

Психологічні основи формування професійної «Я-концепції» студентів юридичних факультетів вищих навчальних закладів презентовані у фундаментальному дослідженні Р. В. Каламаж. Учена переконливо довела, що професійна «Я-концепція» майбутніх юристів є важливою інтеграційною ланкою в системі «особистість майбутнього фахівця – професійна діяльність – умови юридичної діяльності». Водночас психолог наголосила, що така система суттєво впливає на процеси професійного самовизначення і професійної самореалізації майбутніх фахівців юридичної сфери, побудови ними еталонів і стандартів самооцінювання як суб'єкта обраної професійної діяльності, вироблення в них професійної майстерності та індивідуального стилю діяльності. Важливим механізмом досягнення професіоналізму майбутніми фахівцями сфери юридичної діяльності вона вважає професійну ідентифікацію [3].

Підкреслимо значущість висвітлених положень Р. В. Каламаж задля вивчення психологами особливостей формування професійної «Я-концепції» у студентів вищих навчальних закладів – майбутніх фахівців не лише юридичної, а й інших сфер діяльності та зокрема і соціальної роботи.

Визначенню психологічних чинників становлення професійного образу «Я» студентів вищих навчальних закладів, майбутніх фахівців сфери психології присвячено дослідження С. О. Ренке. Науковець емпірично встановив, що основними чинниками досліджуваного процесу є: характер самоставлення, змістові та динамічні характеристики мотиваційної сфери особистості майбутніх

психологів, їх професійні здібності, професійна самосвідомість і форма навчання (денна чи заочна) [7].

У галузі соціальної психології соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців технічної сфери досліджувала Н. І. Мащенко. За переконаннями психолога, усвідомлення і переживання студентами особистісної цінності фаху, який вони обрали, конструє їх професійну самосвідомість. Відзначимо, що як В. О. Швидкий, вона також пов'язала процес становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців із ідеальним і соціальним образом «Я – фахівець». Зокрема, у своєму дослідженні Н. І. Мащенко довела, що зближення цих образів, які критично усвідомлені та прийняті студентами, є провідним чинником успішного розвитку їх професійної самосвідомості. Натомість психологічним механізмом розвитку в студентів ідеального образу «Я – фахівець» і прийняття ними ідеального образу майбутнього фаху визначено рефлексію (особистісну, предметну і соціальну) [6].

У межах загальної психології та історії психології П. В. Макаренко досліджував соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців правоохоронної діяльності. За переконаннями дослідника, стрижневим чинником становлення професійної самосвідомості та гармонізації професійної «Я-концепції» студентів – майбутніх правоохоронців є їх перспективна самоідентифікація з обраним фахом. На його думку, процес ідентифікації майбутнього фахівця з вибраною ним професією, що зумовлений мотивами його професійного вибору, є основним складником професійної «Я-концепції». Заслужовує на увагу і статистично підтверджений висновок психолога про те, що рівень професійної самоідентифікації особистості залежить від сприйняття нею певного професійного оточення. Зокрема, високий рівень зазначеного процесу зумовлено позитивним емоційним прийняттям особистістю цього оточення, що одночасно забезпечує її успішне входження до останнього [5].

Однак, як підтвердив проведений теоретичний аналіз, динаміка й особливості розвитку професійної ідентичності студентів спеціальності «соціальна робота» протягом їх навчання у вищій школі ще не були предметом спеціального вивчення науковців у межах вікової та педагогічної психології, що й стало **метою** нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. З огляду на презентовані наукові положення, а також розуміння поняття «ідентичність» П. І. Гнатенком і В. М. Павленко [2], у нашому дослідженні психологічна сутність професійної ідентичності майбутнього фахівця сфери соціальної роботи трактується як результат його самоототожнення з професійною спільнотою соціальних працівників чи значущими представниками цієї спільноти. Зазначимо, що в цьому дослідженні увагу сконцентровано на динаміці актуальності та значущості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників упродовж їх навчання у вищій школі.

Емпіричне дослідження динаміки та особливостей актуальності професійної ідентичності студентів спеціальності «соціальна робота» проводилося на базі вищих навчальних закладів міст Київ, Кам'янець-Подільський, Рівне і Бердянськ. У дослідженні взяли участь 386 студентів віком 17–23 рр. денної та заочної форм навчання. Зазначимо, що з-поміж них було 76 студентів 1-го курсу, 88 – 2-го, 75 – 3-го, 72 – 4-го і 75 магістрів.

Із метою вивчення динаміки актуальності та значущості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників було використано проективну методику «Хто Я?» (авт. – М. Кун, Т. Макпартленд) [1]. Дотримуючись інструкції до цієї методики, кожен респондент мав записати у бланк до 20-ти різних відповідей на запитання, яке було адресовано самому собі – «Хто Я такий?». Тривалість виконання методики не перевищувала 12 хвилин.

Відзначимо, що підтвердженням актуальності професійної ідентичності для досліджуваних була наявність відповідної відповіді на запитання «Хто Я такий?» у бланкові. А саме: «Я – соціальний працівник», «Я – майбутній соціальний працівник», «Я – майбутній працівник сфери соціальної роботи». Натомість зафіксована в респондента актуальність професійної ідентичності дозволяла визначити і рівень її значущості. Так, рівень значущості професійної ідентичності респондентів визначався за рангом однієї із зазначених відповідей. Зокрема ранг від 1 до 6 засвідчував високий рівень, від 7 до 13 – середній і від 14 до 20 – низький.

Статистична значущість відмінностей між одержаними кількісними даними встановлювалася за допомогою критерію ϕ^* -кутове перетворення Фішера [8].

Результати та їх обговорення. Задля унаочнення одержані кількісні дані щодо актуальності професійної ідентичності для

студентів 1–4-х курсів і магістрів спеціальності «соціальна робота» подано на рис. 1.

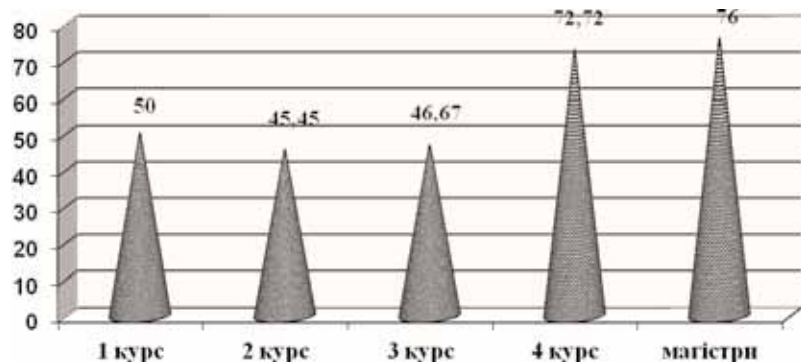


Рис. 1. Кількісні дані (%) динаміки актуальності професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників

Як видно з рис. 1, загалом від початку до кінця навчання студентів спеціальності «соціальна робота» актуальність професійної ідентичності значно зростає. Так, встановлено, що статистично значущими є відмінності між кількісними даними актуальності професійної ідентичності респондентів 1-го і 4-го курсів ($\varphi^* = 2,797$ для $p \leq 0,01$) та 1-го курсу і магістрів ($\varphi^* = 3,361$ для $p \leq 0,01$). Думаємо, що встановлені відмінності можна інтерпретувати, з одного боку, не досить глибоким розумінням першокурсниками призначення обраної ними майбутньої професійної діяльності та усвідомлення себе як соціального працівника. Адже на 1-му курсі вивчають більше загальних, а не спеціальних навчальних дисциплін. Як приклад, першокурсниця Марія Д., 18 р. 1 м. відзначила: «Соціальні працівники – це люди, які справою свого життя вважають допомогу іншим. На мою думку, стаючи на шлях соціальної роботи, потрібно мати щирі наміри допомогти іншим».

Із другого боку, зазначені відмінності пояснюються гордістю студентів 4-го курсу і магістрів за обрану ними професію. Так, магістр Ірина К., 22 р. зазначила: «Позаду чотири роки навчання і диплом бакалавра за спеціальністю «соціальна робота». Я досі намагаюся осмислити всю важливість професії «соціальний працівник». ... я розумію, що це професія любові, тепла, людяності,

однак, чи зможе одна людина змінити установки, цінності іншої? ... Оволодіння цією професією – це те, чим варто пишатися...».

Окрім цього, студенти 4-го курсу і магістри пов'язують свої життєві плани з професією «соціального працівника». Адже їх особистісні цінності співпадають із загальнолюдськими найвищими моральними цінностями, які вирізняють ціннісну сферу соціального працівника. Зокрема, магістр Людмила Т., 23 р. відзначила таке: «Поступивши на цю спеціальність, я намагалася краще зрозуміти призначення діяльності соціального працівника, адже відчувала, що ця професія близька мені. Зараз, пройшовши практику, я розумію, що професійна діяльність соціального працівника є складною та виснажливою емоційно. Водночас вона є недостатньо оціненою як суспільством, так і державою. Та все ж доволі цікавою, мотивуючою. Якщо ти один із тих, хто прагне змінити цей світ на краще, хто дарує любов і надію тим, від кого, можливо, відвернувся світ – ти переживаєш гордість. Мене приваблює в соціальній роботі те, що потрібно бути стійким до кінця, виконуючи свою місію і не очікуючи від цього вдячності. Адже суспільство завжди потребуватиме нас – фахівців соціальної роботи. Тобто, хто, як не ми?».

Доцільно підкреслити і те, що кількісні дані актуальності професійної ідентичності студентів 4-го курсу (72,22%) і магістрів (76%) є найбільшими. Натомість відмінність між ними є статистично незначущою ($\varphi^* = 0,527$).

Заслуговує на увагу й те, що професійна ідентичність є актуальною майже для половини студентів, які навчаються на 1-му (50%), на 2-му (45,45%) і на 3-му (46,67%) курсах. Як бачимо, відмінності між цими кількісними даними є невеликими, що підтвердилося і статистично. А саме: між даними 1-го і 2-го курсів – $\varphi^* = 0,575$; 1-го і 3-го – $\varphi^* = 0,406$; 2-го і 3-го – $\varphi^* = 0,406$. Вважаємо, що найменші кількісні дані та брак статистично значущих відмінностей між ними пояснюються не зовсім глибоким розумінням специфіки професійної діяльності соціального працівника та не досить високим рівнем усвідомлення себе як її виконавця студентами 1-го і 2-го курсів.

Так, другокурсниця Оксана Д., 18 р. 1 м. зазначила таке: «Після закінчення університету я, як і інші студенти, хочу працювати за спеціальністю. Оскільки людина – істота соціальна, то вона живе в колективі. Тому її цікавлять інші люди і власне місце серед них.

Насамперед я хочу мати свій кабінет і бути компетентним кваліфікованим працівником, який буде надавати допомогу людям. Важливим у моїй професійній діяльності є морально-психологічне задоволення від неї».

Одержані кількісні дані актуальності професійної ідентичності третьокурсників можуть зумовлюватися кризою, яка стосується власного професійного вибору та має місце на 3-му курсі навчання. Підтвердженням цього, для прикладу, є міркування третьокурсниці Марії Т., 19 р. 6 м.: «Я – майбутній соціальний працівник. Із початком навчання ці слова звучали для мене не досить переконливо і реалістично. Уявити себе працівником цієї сфери мені було досить складно. Протягом перших років навчання чим більше я дізнавалася про особливості майбутньої професії, тим чіткіше розуміла, що помилилася у виборі. Специфіка професійної діяльності, потреби у ній держави та мізерна оплата – все це негативно впливало на моє ставлення до сфери соціальної роботи. Однак, незважаючи на це, я не припинила навчатися і цікавитися професією соціального працівника. І не дарма... Згодом іскра бажання і надії знову запалала у моєму серці. Думка про те, що ти можеш допомагати людям рятувати їх життя, захищати від жорстоких умов довкілля, посилила моє прагнення стати соціальним працівником. Відчувати себе потрібним і корисним, дивитися на щасливі та усміхнені обличчя людей, яким ти допоміг, знати, що ти не даремно живеш у цьому світі є, напевно, одними з найкращих відчуттів на світі... Тому я впевнено можу сказати: Я – соціальний працівник!».

Розкриваючи результати емпіричного вивчення динаміки значущості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, спочатку нагадаємо про те, що значущість фіксувалася лише в респондентів, для яких цей вид ідентичності був актуальним. Так, було виявлено, що загалом середнє значення рангів, які всі респонденти присвоїли своїй професійній ідентичності, міститься в межах від 7 до 13. Відзначимо, що ці значення є свідченням середнього рівня значущості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників. Однак доцільно підкреслити й те, що у студентів 1-го курсу значення середнього (6,93) виявилось найменшим із-поміж усіх одержаних значень середніх і найближчим до високого рівня. Дещо більші значення середніх зафіксовано у студентів 3-го (8,29) і 4-го (9,08) курсів. Натомість найбільші значення се-

реднього, які водночас є більш близькими до низького рівня, було встановлено у студентів 2-го курсу (11,65) і магістрів (11,93). На нашу думку, середній рівень значущості професійної ідентичності досліджуваних зумовлено їх поглядами про ставлення до соціального працівника в суспільстві. Адже вони вважають, що фахівці сфери соціальної роботи користуються середнім рівнем поваги у суспільстві, натомість соціальний статус соціального працівника є також середнім.

Висновки. Отже, характеризуючи динаміку актуальності професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників, підкреслимо, що протягом перших трьох років навчання статистично значущі відмінності між кількісними даними відсутні. Водночас не встановлено статистично значущих відмінностей і між кількісними даними четвертокурсників та магістрів. Натомість статистично значущими виявилися попарні відмінності між кількісними даними актуальності студентів 1-го, 2-го, 3-го і 4-го курсів (а також магістрів). Окрім цього, з'ясовано, що професійна ідентичність є актуальною майже для половини студентів 1-го, 2-го, 3-го курсів. Порівняно зі студентами 1–3-х курсів, кількість четвертокурсників і магістрів, які відзначаються актуальністю професійної ідентичності, є більшою майже наполовину. Також емпірично зафіксовано середній рівень значущості професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників.

Проте одержані результати засвідчують, що професійна ідентичність є актуальною не для всіх студентів спеціальності «соціальна робота». На особливу увагу заслуговує майже половина студентів, які навчаються на 1–3-му курсах, і четверта частина – на 4-му та в магістратурі. Тому перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розробку ефективної програми психологічного супроводу розвитку професійного образу «Я» та професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників у процесі їх навчання у вищому навчальному закладі.

Література:

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2006. – 416 с.
2. Гнатенко П. И. Идентичность : философский и психологический анализ / П. И. Гнатенко, В. Н. Павленко. – К. : Наукова думка, 1999. – 463 с.

3. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / Руслана Володимирівна Каламаж. – Острог, 2010. – 487 с.

4. Кірейчева Є. В. Соціально-психологічні умови розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кірейчева. – К., 2010. – 22 с.

5. Макаренко П. В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / П. В. Макаренко. – Харків, 2001. – 20 с.

6. Машенко Н. І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Н. І. Машенко. – К., 2005. – 20 с.

7. Ренке С. О. Психологічні чинники становлення професійного образу «Я» у майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергій Олександрович Ренке. – К., 2010. – 246 с.

8. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 1998. – 350 с., ил.

9. Тороп К. С. Усвідомлення особистісного досвіду майбутніми педагогами як чинник формування їх професійної ідентичності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / К. С. Тороп. – К., 2008. – 20 с.

10. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / В. О. Швидкий. – К., 2007. – 18 с.

УДК 159.947:372.8:811

О. М. Харжевська

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особистісно орієнтований та комунікативний підходи до вивчення іноземної мови. Обґрунтовано шляхи підвищення ефективності оволодіння іноземною мовою студентами інженерно-технічних спеціальностей за допомогою розвитку лінгвопізнавальної та професійної мотивації; визначено рівень соціокультурної та комунікативної компетенції особистості студента; висвітлено питання змістового компонента технології різнорівневого навчання.

Ключові слова: пізнавальні процеси, комунікативна компетенція, професійна мотивація, міжкультурні навички, різнорівневе навчання.

В статье рассматриваются личностно-ориентированный и коммуникативный подходы к изучению иностранного языка. Обоснованы пути повышения эффективности овладения иностранным языком студентами инженерно-технических специальностей с помощью развития лингвопознавательной и профессиональной мотивации; определён уровень социокультурной и коммуникативной компетенции личности студента; раскрыт вопрос содержательного компонента технологии разноуровневого обучения.

Ключевые слова: познавательные процессы, коммуникативная компетенция, профессиональная мотивация, межкультурные навыки, разноуровневое обучение.

The article deals with the personally oriented and communicative approaches to the foreign language learning. The ways of improving the effectiveness of foreign language mastering by the students of engineering specialties due to the development of language cognitive and professional motivations are substantiated; the level of sociocultural and communicative personal competencies is defined; the problem of conceptual component of multilevel teaching technology has been singled out.

Key words: cognitive processes, communicative competencies, professional motivation, intercultural skills, multilevel teaching.

Постановка проблеми. Першочерговим завданням вищої школи сьогодні є надання якісної професійної освіти, забезпечення висококваліфікованими спеціалістами різних галузей соціально-побутової, інженерно-технічної та гуманітарної сфер. Створення природного мовного середовища на заняттях з іноземної мови сприяє моделюванню та вирішенню проблемно-пошукових завдань, організації дискусій, обговорення питань, пов'язаних із професійними інтересами студентів. Це відкриває широкі можливості для спілкування, обміну думками, інтересами, досвідом у тій чи іншій сфері знань, пов'язаних зі спеціальністю.

Розвиток пізнавальних можливостей та професійної свідомості передбачає вміння самостійно сприймати та осмислювати інформацію, моделювати проблему, приймати та обґрунтовувати правильні рішення.

Актуальність теми дослідження полягає у створенні психолого-педагогічних умов, які забезпечують не лише розвиток комунікативних навичок студентів немовних спеціальностей, але й сприяють формуванню таких професійних якостей, які відповідають вимогам становлення висококваліфікованого спеціаліста конкурентоздатного на сучасному ринку праці. До таких якісних особистісних характеристик належать такі: 1) усвідомлення власного еґо-фактору у світі; 2) комунікативна компетенція та вміння працювати в команді; 3) критичне мислення та вміння розв'язувати завдання проблемно-пошукового характеру; 4) соціальні та міжкультурні навички; 5) гнучкість та адаптація; 6) самоспрямованість та ініціативність, що характеризуються багатовимірністю та міждисциплінарним підходом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність процесу навчання залежить від психологічної підготовки студентів до навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає: усвідомлення мети навчання, що стимулює його навчально-пізнавальну діяльність; психологічну готовність до самого вивчення іноземної мови; прагнення вчитися та активність у процесі навчання, вміння зосередитися на навчальній діяльності.

Теоретико-методологічною основою нашого дослідження стали ідеї, що знайшли своє відображення в системному підході пізнання психолого-педагогічних процесів та вченні про соціальну детермінованість і творчу сутність особистості у працях вітчизняних та зарубіжних авторів, зокрема Д. Гоулмана,

Дж. Дьюї, Л. В. Засекіної, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, В. Літлвуда, С. Д. Максименко, В. В. Москаленка.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні акмеологічної концепції формування професійних якостей компетентного спеціаліста засобами іноземної мови під час різнорівневого навчання. Визначення абстрактно-логічних та емоційно-образних стратегій пізнання, дослідження емоційного інтелекту студентів сприяють розвитку емоційно-ціннісної та лінгвопізнавальної мотивації у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням.

Методологічною основою дослідження є поєднання та обґрунтування ефективності застосування традиційних та нетрадиційних методів викладання іноземної мови та включення психологічного аспекту під час комунікативно-мотивованого підходу до оволодіння іноземною мовою.

Поєднання саме цих методів навчання забезпечує якісне оволодіння мовним матеріалом на різних етапах навчання, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності та закріплює навички професійно орієнтованого навчання, розвиває комунікативну та соціокультурну компетенцію, тренує логічне мислення та формує майбутню особистість висококваліфікованого фахівця.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості фахівця розглядається в його соціокультурному просторі, де він здобуває знання і досвід спілкування відповідно до своїх можливостей, здібностей, умов навчання. Коли говоримо про навчання серед студентів інженерно-технічних спеціальностей, то орієнтуємося не лише на ситуацію, де відбувається процес розвитку особистості сьогодні, а на ситуацію, яка потрібна для динамічного розвитку майбутнього перспективного фахівця. Тут розуміють індивідуальний розвиток в умовах диференційованого навчання, яке найкраще враховує індивідуальні відмінності студентів у культурному розвитку і, зокрема у вивченні іноземної мови.

Практика свідчить, що педагоги вже давно усвідомили необхідність диференційованого підходу до навчання, щоб можна було більше часу приділяти відстаючим студентам, не випускаючи з уваги сильних. «Під диференційованим підходом до процесу навчання студентів розуміють особливий підхід викладача до різноманітних груп студентів або окремих студентів, який полягає в організації навчальної роботи, відмінної за змістом, об'ємом, складністю, методами і прийомами. Таким чином, різних за рівнем

підготовки студентам, пропонують завдання, різні за змістом, ступенем складності і методами навчальної роботи» [6, с. 24]. Диференційований підхід створює сприятливі умови для розвитку тих, що навчаються, відповідно до їх здібностей і можливостей, особливостей їх психічного розвитку, характеру. Такий підхід вимагає чіткого дотримання певної технології навчання і, зокрема таких її складових, як діагностика особистісних якостей, оцінка знань, організаційні умови тощо.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють поняття «внутрішньої» і «зовнішньої» диференціації [6; 7]. Під «внутрішньою диференціацією» розуміють таку організацію навчально-виховного процесу, де враховуються індивідуальні особливості студентів в умовах організації навчальної діяльності на занятті у своїй групі. У цьому випадку розуміння диференціації навчання близьке до поняття «індивідуалізація». За умов «зовнішньої диференціації» студентів різного рівня володіння мовою спеціально об'єднують у навчальні підгрупи за здібностями, за інтересами, а переважно за рівнем підготовки, тобто рівнем попередньо засвоєних знань з іноземної мови. За таких умов, особистісно орієнтоване навчання досягається переважно завдяки різноманітним прийомам, використання яких залежить від педагогічної майстерності викладача іноземної мови та правильно підібраних стратегій психологічного впливу на позитивне налаштування до самого процесу навчання іноземної мови.

Тому, на нашу думку, в умовах факультету інженерної механіки, де вивчення іноземних мов не є одним із вирішальних аспектів професійної підготовки, більш ефективним є різнорівневий підхід до вивчення іноземних мов. За визначенням Є. С. Полат, «різнорівневий підхід – це така організація навчально-виховного процесу, за якою кожен учасник навчального процесу має можливість оволодіти навчальним матеріалом відповідно до програми на різному рівні (А, В, С), але не нижче базового, залежно від його здібностей та індивідуальних особливостей. Щодо критерію оцінки діяльності студента беруть до уваги його старання та зусилля докладені до оволодіння цим матеріалом, його творчий підхід» [7, с. 10].

Розглянемо в загальних рисах технологію різнорівневого навчання англійської мови, складовими якої є:

– діагностика рівнів підготовки до вивчення іноземної мови (рівень знань, умінь і навиків, здібностей та індивідуальних особливостей сприйняття і спілкування);

– розробка навчально-методичного забезпечення відповідно до діагностованих показників та її впровадження в навчально-виховну практику за умови чіткого виконання технологічних вимог.

Діагностування проводиться, як за традиційними методиками перевірки знань, умінь і навиків (виконання попередніх перевірових завдань за базовим рівнем відповідно до стандартів освіти), так і за менш поширеними. Наприклад, самооцінка студентів їх власних можливостей, ставлення до предмета, мотивації оволодіння соціокультурним простором взагалі і необхідними професійними навиками, а також методом анкетування, бесід із кураторами, батьками та самими студентами. За результатами діагностики формуються групи «А», «В», «С». Група «С» відображає базовий рівень відповідно до освітніх стандартів. Інші групи будуть працювати за програмами вище базового рівня. Таку можливість дають навчально-методичні матеріали та електронні освітні ресурси, розроблені різними авторами, а також програми, методики і підручники: Career Paths, New Headway, Project English тощо.

У дослідженні розвитку мотиваційної сфери оволодіння іноземної мови під час різнорівневого навчання, беруться до уваги головні положення сугестивного методу Лозанова, а саме: 1) створення сприятливих умов для оволодіння студентами іноземною мовою та мовленням шляхом усунення психологічних бар'єрів, що виникають в процесі навчання; 2) зв'язок навчального процесу з особистими мотивами та інтересами студентів, що сприяє кращому засвоєнню фахової термінології; 3) взаєморозуміння та довіра між викладачем і студентами; 4) навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, в яких діють дві кулі головного мозку, а це дає оптимальний результат; 5) активізація матеріалу проходить завдяки розробці та розгортанню ділових ігор.

Тут доречно додати граматико-перекладацький метод, який був започатковий і широко застосовувався Ж. Жакото, Д. Гамільтоном, А. Шаванн, передбачає загальноосвітню мету іноземної мови, а саме: розвиток логічного мислення за допомогою виконання лексико-граматичних вправ.

Комунікативний метод, що досліджувався та обґрунтовувався У. Літлвудом, Г. Е. Піфо, Ю. І. Пассовим, орієнтований на організацію процесу навчання, що відповідає моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування.

Таким чином, питання змістового компонента технології різнорівневого навчання може вирішуватися за допомогою комунікативного підходу до вивчення іноземної мови. Особливістю такого підходу є увага до використання мови в певних соціальних і культурних ситуаціях. Традиційний аутолінгвальний метод, за яким увага зосереджується на окремо взятій фразі або реченні, тут себе не виправдовує. Цей метод є ефективним та дієвим на початковому рівні вивчення іноземної мови. Під час подальшого розвитку лексичних та аудитивних навичок іноземного мовлення слід переходити на активізацію комунікативно-мотивованого навчання. У реальному, спонтанному спілкуванні іноземною мовою існують соціальні і культурні правила. Не володіючи цими знаннями, завершені речення є не зовсім доречними [11].

Наявність соціокультурного компонента в професійній підготовці, зокрема, у вивченні іноземної мови, дає можливість правильно інтерпретувати те, що відбувається в конкретній ситуації спілкування. Незнання соціокультурного контексту і брак навичок орієнтуватися в соціокультурному просторі можуть виявитися факторами, що знижують професійний рівень фахівця. Наприклад, вважають, що культурна компетенція допоможе студентам визначити, в якій ситуації вони можуть використати «How are you doing, sir?» (Як справи, сер?), а в якій «What's up, dude?» (Як поживаєш, приятелю?), вітаючи співрозмовника. Таким чином, питання обмежується лише вибором реєстру висловлювання [10].

Соціокультурна компетенція, що визначається як рівень знань соціокультурного контексту використання іноземної мови, а також досвід спілкування і використання мови в різних соціокультурних ситуаціях дозволяють почувати себе практично на рівні із носіями мови (щодо культури), що є важливим кроком у виробленні здібностей оперувати мовою в повсякденних ситуаціях на рівні, що є максимально наближеним до рівня носія мови. Для фахівця у інженерно-технічних галузях, це є показником його професійного розвитку, а також його конкурентоспроможності на ринку праці. Серед відомих моделей комунікативна компетенція розглядається як допоміжний соціокультурний компонент [5].

Основною перешкодою на шляху до оволодіння соціокультурним простором є ряд факторів серед яких:

- класно-урочна система як практично єдина форма організації навчання. Ця система диктує методи і способи організації навчаль-

ної діяльності розраховані на середнього студента. Окрім того, зміна предметних галузей знань через кожні 80 хвилин є не найкращою умовою для поглибленого вивчення предмета, формування самостійного досвіду в спілкуванні іноземною мовою. Такий підхід не сприяє розвитку мовної та соціокультурної компетенції і призводить до педагогічних прорахунків: окремим студентам не вистачає практики, часу на осмислення матеріалу; іншим не достатньо складності, оригінальності завдань, які б відповідали особливостям їх пізнавальної діяльності;

- вимога орієнтуватися на віртуального «середнього» студента;
- пріоритет оцінки знань, умінь і навичок, а не зусиль, які докладає студент до оволодіння цими знаннями.

Саме це гальмує процес інтелектуального, творчого, професійного розвитку тих, що навчаються. Досягнення високого рівня володіння мовою і соціокультурної компетенції вимагає пошуків нових підходів до професійного навчання, заснованих на сучасній культурологічній парадигмі розвитку особистості фахівця, впровадження в навчально-виховний процес особистісно-орієнтованих технологій, що передбачають врахування індивідуальних особливостей культурного і професійного розвитку кожного студента [2; 3].

Процес навчання на інженерно-технічних спеціальностях є досить складним та вимагає постійної систематичності, що іноді є причиною стресу, через розчарування в самому способі викладу лекційного матеріалу та організації проведення семінарських занять чи лабораторних робіт, невпевненості у власних здібностях, виникають сумніви у власній спроможності охопити академічне навчання та правильності вибору майбутньої професії [9].

Стосунки в групі відображають взаємні симпатії та повагу, стимулюють особистість викладача та особистість студента до кооперативного навчання за умови створення доброзичливої атмосфери. Справді, говорити чи писати про те, що людина думає, відчуває, можна лише в емоційно позитивній атмосфері, коли ніхто не боїться зробити помилку, виглядати безглуздом (ані студент, ані викладач) [8].

Викладач, залучаючи до взаємодії в навчальному процесі, не просто активізує їх інтелект чи пам'ять, але й встановлює міжособистісні контакти, взаємну довіру та повагу, атмосферу кооперативного навчання. Це не означає, що викладач та ті, що навчаються, повинні постійно знаходитися в радісному, мажорному стані. Деякі студенти, також і як викладачі, за характером стримані, не одразу входять

у контакт із незнайомими людьми. Характер та темперамент кожної особистості унікальний, і тому вимагає поваги та терпіння, що ще раз говорить про необхідність диференційованого підходу до вибору змісту, методів навчання в межах комунікативного підходу [1].

Отже, розглядаючи взаємодії викладача та студента при комунікативно спрямованому навчанні в зарубіжній методиці центральними ставляться такі запитання: розвиток автономії студента, встановлення спільної взаємодії студентів, зниження домінуючої ролі викладача, встановлення партнерських взаємовідносин викладача та студента, створення позитивної, довірчої атмосфери навчання.

Взаєморозуміння між педагогом та студентами, намагання працювати в команді сприяє успішному засвоєнню мови спеціальності та значно підвищує внутрішні мотиви, що виявляється в покращенні навичок усного та писемного мовлення, чому сприяють презентації та написання доповідей. Типи вправ лексико-граматичного характеру з урахуванням специфічної термінології значно розширюють активний лексичний мінімум та професійний жаргон [9].

Не менш важливо те, що навчальна діяльність викликає бажання долати труднощі, спробувати власні сили в оволодінні навчальним матеріалом, а висока оцінка наукових знань у суспільстві збагачує мотиваційне тло їх навчальної діяльності. Позитивно впливає на них і колективний характер навчання, який генерує прагнення посісти відповідне місце серед однолітків, пробуджує почуття власної гідності. Успіхи спонукають до навчальної діяльності, а справедлива оцінка здобутків стимулює позитивне ставлення до процесу навчання [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. На нашу думку, ключовим моментом використання різнорівневого навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі дає шанс організувати навчання так, щоб максимально використати можливості, які несе в собі внутрішня і зовнішня диференціація навчання. Тому, організовуючи навчально-пізнавальну діяльність студентів інженерних спеціальностей, потрібно мати на увазі те, що наукові знання зацікавлюють їх, а викладач створює ситуації, якими вони захоплюються. Наукові знання, вміння, навички є і практично значущими для студентів, а тому викликають позитивне ставлення до них.

Метою подальших досліджень ми пропонуємо розробити інтегровано-комунікативну та навчально-пізнавальну модель навчання іноземної мови спрямовану на дослідження лінгвопізнавальних процесів у студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Література:

1. Гринчишин О. М. Щодо основ комунікативно-мотивованого підходу до оволодіння іноземною мовою / О. М. Гринчишин, О. Ф. Волобуєва // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – Т. IV. – Ч. 6. – С. 65–67.
2. Засєкіна Л. В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л. В. Засєкіна ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 206 с.
3. Кузнєцова О. О. Психологічні особливості розвитку іноземного мовлення студентів у немовних вузах : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. О. Кузнєцова. – Острого. – К., 1998. – 160 с.
4. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця : Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – Київ, 2003. – 235 с.
5. Олександренко К. В. Психолого-педагогічні умови розвитку професійної комунікативної діяльності майбутнього фахівця / К. В. Олександренко // Вісник Національного університету оборони України : 36. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 1 (32). – С. 253–257.
6. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. М. Пехота ; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.
7. Полат Е. С. Разноразное обучение / Е. С. Полат // Иностранное языки в школе. – № 6. – 2001. – С. 10.
8. Тихонова Т. Б. Психолого-педагогічні резерви підвищення ефективності групової учбово-пізнавальної діяльності з вивчення іноземної мови на неспеціальних факультетах вузів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Б. Тихонова ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1994. – 179 с.
9. Харжевська О. М. Формування професійної мотивації у студентів інженерно-технічних спеціальностей при вивченні англійської мови / О. М. Харжевська // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : психологія (електронне видання). – 2015 – Вип. 1. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadvn_2015_1_14.
10. Goleman D. Working with Emotional Intelligence / Daniel Goleman. – London : Bloomsbury Publishing, 1998. – 385 p.
11. Keane A. Communication trends in engineering firms: implications for undergraduate engineering courses / A. Keane, I. S. Gibson // International J. of Engng. Educ. – 1999. – Vol. 15, № 2. – P. 115–121.

УДК 159.922.73:159.942

М. М. Шпак

СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО РОЗВИТКУ В МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкрито вікові передумови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Теоретично обґрунтовано особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Емпірично визначено рівень розвитку емоційного інтелекту в дошкільників. Встановлено, що в дошкільному віці відбувається становлення емоційного інтелекту, пов'язане із соціалізацією дітей, що виражається в емоційній спрямованості дитини більшою мірою на людей, ніж на певні предмети чи речі. Емоційні переживання дошкільнят пов'язані передусім із взаємостосунками з близькими людьми (батьками, вихователем, друзями). У цьому віці розвивається здатність дитини до емоційної децентрації, емпатії, співпереживання, співчуття, що забезпечує розвиток у неї міжособистісного емоційного інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, передумови, становлення, розвиток, дошкільний вік, молодші школярі.

В статье раскрыты возрастные предпосылки развития эмоционального интеллекта младших школьников. Теоретически обоснованы особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста. Эмпирически определен уровень развития эмоционального интеллекта у дошкольников. Установлено, что в дошкольном возрасте происходит становление эмоционального интеллекта, связанное с социализацией детей, что выражается в эмоциональной направленности ребенка в большей степени на людей, чем на определенные предметы или вещи. Эмоциональные переживания дошкольников связаны прежде всего с взаимоотношениями с близкими людьми (родителями, воспитателем, друзьями). В этом возрасте развивается способность ребенка к эмоциональной децентрации, эмпатии, сопереживанию, сочувствию, что обеспечивает развитие у него межличностного эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, предпосылки, становление, развитие, дошкольный возраст, младшие школьники.

The article deals with the age preconditions of the development of emotional intelligence of elementary school pupils. The peculiarities of emotional development of preschool children are theoretically grounded. A level of the development of emotional intelligence of preschoolers is empirically determined. It is found out that at preschool age occurs the formation of emotional intelligence related with the socialization of children, resulting in emotional orientation of the child more on people than on specific objects or things. Emotional experiences of preschoolers related primarily with the relationship with relatives (parents, tutor, friends). At this age develops the ability of the child to emotional decentration, empathy, compassion, sympathy that ensuring the development of interpersonal emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, preconditions, formation, development, preschool age, elementary school pupils.

Постановка проблеми. Одним із основних завдань особистісно орієнтованого навчання і виховання як оновленої парадигми освіти є формування в дітей емоційної компетентності, що забезпечує успішність спілкування та соціальної взаємодії. Актуальність зазначеного посилюється суспільними потребами, пов'язаними зі збереженням психічного здоров'я дітей. У цьому контексті принципово значущу роль може відіграти емоційний інтелект, розвиток якого сприятиме емоційному благополуччю дітей. Натомість ще й досі проблема розвитку емоційного інтелекту особистості є однією з малодосліджених, особливо це стосується дітей.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. Психологічні закономірності емоційного розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вивчали: Л. І. Божович, О. В. Запорожець, О. Л. Кононко, В. К. Котирло, Г. Д. Кошелева, О. І. Кульчицька, В. С. Мухіна, П. М. Якобсон та ін. Науковці наголошують, що, по-перше, емоційний розвиток – визначається особливостями психічного розвитку дитини загалом, зміною видів діяльності, у яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей та предметів; по-друге, спостерігаються значні відмінності в розвитку емоційної сфери дитини на різних вікових етапах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично визначити особливості становлення та розвитку емоційного інтелекту в дошкільному віці для того, щоб охарактеризувати ті біологічні та соціальні передумови, які склалися на цьому віковому етапі життя дитини, та сприяють його розвитку в молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі вивчення та аналізу психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми та власних результатів емпіричного дослідження, виокремимо основні тенденції, які простежуються в емоційному розвитку дошкільників.

Насамперед зазначимо, що емоції і почуття дитини дошкільного віку стають складнішими, порівняно з особливостями їхнього розвитку в ранньому віці, однак носять переважно ситуативний характер. Зумовлені вони передусім розширенням її спілкування з людьми, оволодінням мовними засобами та розвитком елементів самостійності.

Справді, саме в цей віковий період відбувається соціалізація емоційної сфери. Найбільш яскраво емоції і почуття виявляються передусім у сфері стосунків із близькими людьми (батьками, вихователями, друзями).

Психологи [1; 3; 7; 8] наголошують, що в цей віковий період спостерігається загалом:

- яскрава емоційна забарвленість пізнавальних процесів (відчуття, сприймання, мислення, уяви);
- емоційна насиченість різних видів діяльності, особливо ігрової діяльності та процесу спілкування з дорослими і ровесниками. При цьому «відбувається зміна змісту афектів, яка виявляється насамперед у виникненні особливих форм співпереживання, співчуття до інших людей, задля яких виконуються дії» [2, с. 65];
- дитина оволодіває «мовою» емоцій і почуттів. Вона вчиться за допомогою міміки, жестів, рухів, інтонацій голосу виражати свої переживання;
- при цьому емоційні переживання дедалі більше набувають вербалізованого характеру (наприклад, «Я ображений на тебе», «Мені боляче!»), хоча висловлювання дитини, які позначають ці емоції, ще досить лаконічні;
- спостерігається безпосередність емоційної поведінки та неприховування емоційних переживань, хоча дитина поступово оволодіває умінням стримувати бурхливі, різкі прояви своїх почуттів. Таким чином, вона починає розуміти, як треба себе вести в певній ситуації, у неї з'являються перші ознаки вольової регуляції;
- розвиваються соціальні емоції, формуються вищі почуття, а саме: моральні (хороший-поганий, добрий-злий), естетичні (гарний-негарний, приємний-неприємний) та інтелектуальні (здивування, зацікавлення, радість успіху). Основним джерелом, яке за-

безпечує їхній розвиток, є ігрова діяльність як провідна на певному віковому етапі [1]. Саме гру в усій різноманітності її форм і видів вважають школою емоцій та людських стосунків;

- особливо яскраво проявляється почуття допитливості, яке стимулює пізнавальну активність дитини, бажання отримати відповіді на численні запитання, що стосуються навколишньої дійсності.

У дошкільному віці подальшого розвитку набуває уміння розпізнавати емоції за характерними зовнішніми ознаками (мімікою, жестами, загальними особливостями поведінки). Дослідники О. А. Прусакова та Є. А. Сергієнко [6], вивчаючи особливості розпізнавання та розуміння емоцій дітьми дошкільного віку, стверджують, що розвиток у дітей цієї здатності можна охарактеризувати як поступовий перехід від «зовнішньої» орієнтації, коли дитина сприймає емоцію як реакцію на ту чи іншу ситуацію, до «внутрішньої», коли дитина бере до уваги як соціальну ситуацію загалом так і бажання та потреби людей. Це дозволяє дитині, на нашу думку, більш диференційовано сприймати і визначати емоційні стани як свої, так і інших людей, розуміти прояви емоційних переживань, зокрема більш складні комплекси емоцій, усвідомлювати причини їх виникнення.

Окрім цього, «у міру ускладнення діяльності і віддалення її початкових моментів від кінцевих результатів змінюється місце емоцій у часовій структурі діяльності і вони починають випереджувати хід виконання задачі, що розв'язується» [2, с. 65]. На цій основі формується особлива психічна діяльність – емоційна уява, яка є сплавом афективних та когнітивних процесів (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець). Це емоційне випередження дозволяє дитині попередньо програти в уяві різні варіанти своїх дій, при цьому не тільки заздалегідь уявити можливі наслідки цих дій, а й пережити їх. Таке емоційне випередження, на думку О. В. Запорожця, має вирішальне значення у формуванні в дошкільника моральної поведінки.

Водночас уже в молодшому дошкільному віці починає закладатися здатність до емоційної децентрації, що передуює інтелектуальній децентрації, становлення якої відбувається у старшому дошкільному віці (О. В. Запорожець). Це має важливе значення для соціальної взаємодії, адже спроможність дитини відволікатись від власних емоційних переживань і сприйняти емоційний стан іншої людини, забезпечує успішність її спілкування з близькими людьми.

Поряд із розвитком уміння розпізнавати та розуміти емоції у старшому дошкільному віці відбувається становлення довільної регуляції

емоцій та поведінки. На думку Л. І. Божович [1], довільність є психологічним новоутворенням, яке виникає у процесі розвитку афективно-потребової сфери, і забезпечує готовність дитини до школи.

Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в дітей старшого дошкільного віку досліджував М. А. Нгуен [5]. Учений стверджує, що готовність дитини орієнтуватися на іншу людину і враховувати її емоційний стан у своїй діяльності та спілкуванні є найважливішим емоційним новоутворенням, яке відображає рівень розвитку і формування емоційного інтелекту старших дошкільників. М. А. Нгуен встановив, що до структури емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку входить три компоненти:

- спрямованість уваги дитини на світ людей і світ емоцій;
- емоційна орієнтація на іншого;
- готовність дитини враховувати емоційний стан іншого у своїй діяльності [5, с. 11].

Ці наукові положення є важливими для нас у контексті дослідження вікових передумов розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці.

У дошкільному віці розширюється та збагачується емоційний досвід дитини, формується емоційне ставлення до себе, інших людей та навколишньої дійсності загалом, що відображається в особливостях емоційної поведінки дитини у процесі соціальної взаємодії та спілкування з іншими дітьми й дорослими.

Матеріали і методи дослідження. З метою визначення здатності дітей дошкільного віку до розуміння емоцій та управління ними ми провели емпіричне дослідження, у якому взяло участь 90 дітей старшого дошкільного віку (віком 5–6 років). Для цього ми використали комплексну методику М. А. Нгуена [4], яка містить сукупність психодіагностичних методик, а саме: проєктивну методику «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», проєктивну методику «Три бажання» та методику «Що – чому – як». На основі результатів, отриманих за цими методиками, ми визначили загальний рівень розвитку емоційного інтелекту у старших дошкільників. Проаналізуємо емпіричні дані за кожною з цих методик.

За допомогою проєктивної методики «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» ми визначали емоційну спрямованість дитини, а саме: на що або на кого вона найбільше орієнтується – на предмети навколишньої дійсності, на людей загалом чи на їхні емоційні переживання зокрема. Діти повинні були за 15 хвилин

домалювати до трьох геометричних фігур (коло, овал, трикутник), зображених на аркуші паперу, будь-які деталі так, щоб вийшли малюнки зі змістовим наповненням і логічним завершенням. Кількісні результати дослідження відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження емоційного інтелекту старших дошкільнят за методикою «Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій» М. А. Нгуена

Рівень емоційного інтелекту	Результат (у балах)	Кількість дітей	
		абс.	%
Високий	3-6	7	7,8
Середній	1-2	34	37,8
Низький	0	49	54,4

Якісний аналіз отриманих даних показав, що більшість дітей (54,4%) намалювали малюнки, на яких зображені різні предмети або тварини, знайомі дитині з життєвого досвіду та побуту (квітка, сонечко, м'ячик, дерево, зайчик тощо). Водночас 37,8% дошкільнят намалювали хоча б один із трьох малюнків, на якому зображено людину, що свідчить про соціальну спрямованість дітей цього віку. Як відомо, у дошкільному віці розширюється сфера спілкування і соціальних контактів дитини, відтак зростає спрямованість дітей на інших людей. Найменше було малюнків дітей (7,8%), на яких зображено людське обличчя з яскраво вираженим емоційним станом, що дозволяє стверджувати про те, що уявлення дошкільнят про емоції та їхні експресивні ознаки прояву є незначними, діапазон емоційної сприйнятливості дитини цього віку обмежений, а низка емоційних станів їй недоступні для розуміння.

За допомогою проєктивної методики «Три бажання» ми визначали емоційну спрямованість дитини на себе або на інших людей, тобто її здатність до емоційної децентрації. Експериментатор роздавав кожній дитині аркуш паперу і кольорові олівці. Дітям давали таку інструкцію: «Уявіть, що золота рибка може виконати три ваших бажання. Що б ви побажали? Намалуйте!». Обробка результатів здійснювалась так: 0 балів – малюнка немає; 1 бал – малюнок пов'язаний із бажанням «для себе»; 2 бали – малюнок пов'язаний з бажанням «для інших людей». Після підрахунку отриманих балів відповідно до ключа визначався рівень розвитку емоційного

інтелекту дитини. Кількісні результати дослідження відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження емоційного інтелекту старших дошкільнят за методикою «Три бажання» М. А. Нгуена

Рівень емоційного інтелекту	Результат (у балах)	Кількість дітей	
		абс.	%
Високий	5-6	10	11,1
Середній	4	26	28,9
Низький	0-3	54	60

Якісний аналіз отриманих даних показав, що в більшості дітей дошкільного віку малюнки пов'язані з бажанням «для себе», що свідчить про низький рівень здатності до емоційної децентрації. У цьому віці лише відбувається становлення емоційної децентрації як одного з психологічних механізмів розвитку емоційного інтелекту. Тому дитина більше орієнтовна на себе, ніж на потреби та бажання інших людей. У процесі індивідуальної бесіди з дитиною ми уточняли, що саме вона намалювала і кому призначений цей предмет. Наведемо типові варіанти відповідей дітей: «Я хочу, щоб мені подарували цю іграшку на день народження», «Я хочу, щоб мама купила мені таку машинку», «У моєї подруги (ім'я) є лялька, вона мені дуже подобається, я мрію про таку саму». Лише незначна кількість дітей (11,1%) намалювали два або три малюнки, пов'язані з бажанням «для інших людей»: мами, тата, молодших братиків чи сестричок. Переважно ці «бажання» пов'язані з певними предметами (наприклад, гарне плаття для мами, новий мобільний телефон для тата, футбольний м'яч для брата), натомість значно менше бажань, пов'язаних із конкретними діями щодо інших (наприклад, погуляти з сестричкою у парку, купити ліки бабусі тощо). При цьому бажання, пов'язані з емоційним станом оточуючих людей (наприклад, щоб не хворів братик, щоб мама завжди була веселою та ін.) більше домінують у дівчаток, ніж у хлопчиків. Таким чином, отримані дані показують, що в більшості старших дошкільників проявляється схильність до егоцентризму, емоційна децентрація ще недостатньо добре розвинена.

За допомогою методики «Що – чому – як» ми визначали готовність дитини враховувати емоційний стан іншої людини, співпе-

реживати, піклуватися про неї, тобто її здатність до емпатії. Спочатку дітям зачитували розповідь, пов'язану з міжособистісними взаєминами між дітьми. Після цього їм пропонували дати відповідь на запитання, що стосувалися вирішення певного морального конфлікту, про який йшлося в цій розповіді: «Що Таня (Юра) сказала (сказав) хлопцям?», «Чому Таня (Юра) так вчинила (вчинив)?», «Як би ти вчинив(ла) у такій ситуації?». Відповіді дітей оцінювалися за трьохбальною шкалою. Кількісні результати дослідження відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати дослідження емоційного інтелекту старших дошкільнят за методикою «Що – чому – як» М. А. Нгуена

Рівень емоційного інтелекту	Результат (у балах)	Кількість дітей	
		абс.	%
Високий	5-6	8	8,9
Середній	3-4	34	37,8
Низький	0-2	48	53,3

Інтерпретуючи відповіді дітей, ми можемо констатувати, що у старших дошкільників розвивається здатність емпатійно ставитися до інших людей, вони намагаються виявляти співпереживання, співчуття до інших людей. При цьому емпатія в дітей цього віку проявляється переважно на низькому рівні (53,3%). Вони характеризуються позитивною емоційною спрямованістю на іншого, однак ще не досить стійкою, або ж негативною спрямованістю, що проявляється в агресії під час вибору шляхів розв'язку конфліктної ситуації.

Більше третини дітей (37,8%) демонструють середній рівень готовності враховувати емоційний стан інших. Ці діти співпереживають тим, хто потребує допомоги, однак здатні лише відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, але не проявляють реальної співдії.

Лише 8,9% дітей дошкільного віку проявляють високий рівень готовності враховувати емоційний стан іншої людини, емпатійно ставитися до неї. Вони здатні розуміти та управляти емоціями інших людей, при цьому оцінюють та прогнозують подальший розвиток ситуації і пропонують конструктивні шляхи розв'язку конфлікту, проявляючи доброзичливе ставлення до близьких і готовність активно турбуватися про інших.

Отже, застосування комплексу психодіагностичних методик («Домальовування: світ речей – світ людей – світ емоцій», «Три бажання», «Що – чому – як»), розроблених М.А. Нгуеном, дало нам можливість зіставити та порівняти отримані результати і визначити рівень розвитку емоційного інтелекту в старших дошкільників в цілому. Узагальнені емпіричні дані відображено на рис. 1.

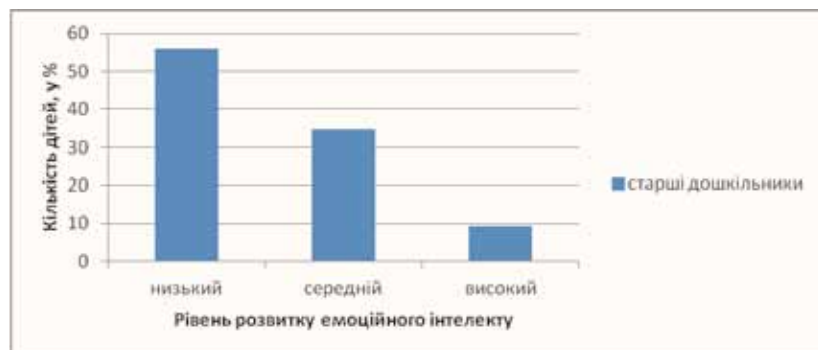


Рис. 1. Рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей старшого дошкільного віку

Як видно з діаграми, у більшості дітей старшого дошкільного віку переважає низький (55,9%) і середній (34,8%) рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони ще не достатньо добре можуть ідентифікувати емоції за експресивними ознаками їх вияву (мімікою, жестами, рухами), відчувають значні труднощі у вербалізації емоційних переживань, їх словесному описі, що свідчить про малий обсяг словника емоцій. Поведінка цих дітей характеризується безпосередністю та імпульсивністю, вони ще не можуть ефективно управляти своїм емоційним станом, контролювати прояв емоцій, особливо негативних.

Зазначимо, що найменше (9,3%) виявлено дітей з високим рівнем емоційного інтелекту. Ці діти вирізняються досить розвинутою здатністю розуміти емоції, умінням адекватно поводитися у соціальному середовищі. Вони характеризуються експресивністю, розвинутою емоційною децентрацією, емоційною спрямованістю на іншого, що проявляється у спілкуванні та поведінці загалом.

Висновки. Таким чином, у старшому дошкільному віці відбувається соціалізація емоційного інтелекту, що виражається в емо-

ційній спрямованості дитини більшою мірою на інших людей, ніж на певні предмети чи речі, розвивається здатність до емпатії, хоча вона ще не є досить стійкою, однак дитина вже здатна проявляти співпереживання, співчуття, що забезпечує розвиток у неї міжособистісного емоційного інтелекту. Все це є важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці та сприяє підвищенню здатності дітей розуміти емоції, як власні, так й інших людей, та управляти ними.

Перспективи досліджень вбачаємо, по-перше, у подальшій розробці та апробації психолого-педагогічних технологій розвитку емоційного інтелекту дітей, що сприятиме їхній емоційній обізнаності, збереженню психічного здоров'я; по-друге, у здійсненні порівняльного аналізу результатів емпіричного дослідження та визначенні найбільш сензитивного вікового періоду для розвитку емоційного інтелекту особистості.

Література:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 59–73.
3. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника / М. А. Нгуен // Ребёнок в детском саду. – 2008. – № 1. – С. 83–85.
5. Нгуен М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников: на примере российских и вьетнамских детей: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. А. Нгуен. – Тамбов, 2008. – 24 с.
6. Прусакова О. А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста / О. А. Прусакова, Е. А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 24–35.
7. Реан А. А. Психология изучения личности / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.
8. Эмоциональное развитие дошкольника / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.

УДК 159.98-051:371.1

Anatolii Shuldyk

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONALISM OF HEADMASTERS OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article deals with social and psychological factors of professional progress of secondary schools headmasters. The influence of age, gender and work experience on professionalism progress of secondary schools headmasters are shown in the article. The headmasters' confinement that comes from different gender, age and work experience at the position of headmaster that low up the process of professional progress are described.

Key words: professionalism, the factors of professional development of secondary schools Masters, professional confinement.

У статті йдеться про сутність та структуру, а також про соціально-психологічні чинники розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Розкрито вплив віку, статі та стажу роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів на розвиток їхнього професіоналізму. Описано обмеження керівників різної статі, віку та стажу роботи на керівній посаді, які гальмують розвиток професіоналізму керівників.

Ключові слова: професіоналізм, чинники розвитку професіоналізму керівників загальноосвітніх навчальних закладів, обмеження в розвитку професіоналізму.

В статье говорится о сущности и структуре, а также о социально-психологических факторах развития профессионализма руководителей общеобразовательных учебных заведений. Раскрыто влияние возраста, пола и стажа работы руководителей общеобразовательных заведений на развитие их профессионализма. Описаны ограничения руководителей разного возраста, пола и стажа работы на руководящей должности, которые препятствуют развитию профессионализма руководителей.

Ключевые слова: профессионализм, факторы развития профессионализма руководителей общеобразовательных учебных заведений, ограничения в развитии профессионализма.

The main research problem. In native scientific researches the problem of professionalism structure and various factors of the influence on its development are scarcely investigated.

New requirements to the professionalism of Comprehensive Educational Institutions headmasters and the contradictions that complicate their implementation prove the need to justify scientific and psychological principles of professional progress and working out its structure.

The importance of studying professionalism is that society needs leaders with a high level of proficiency, but at the same time is not always all the factors that influence its development are taken into account. Social and psychological factors that influence the high-level professionalism development include: 1) the objective factors – psychological demands of the profession, the environment, the state of education in the country, region, etc. 2) the subjective factors – the headmasters' abilities as a background to the profession; 3) the objective-subjective factors – temporary factors, that determine irregularity of professional development according to the age, gender, work experience, professional situation.

Review of the publications and recent discoveries in the field.

During the last decades the problem of professionalism has become the subject of detailed consideration of psychological science (O. Bondarchuk, L. Danilenko, G. Yelnykova, Ye. Klimov, A. Markova, L. Karamushka, I. Synhayivska, O. Fil et al.). According A. Markova, a separate line – *professional psychology* was formed, which «identifies conditions and the regularity to promote man to professionalism in his job, changes in human psychology in the process of professionalism progress» [6, p.118]. Psychology of professionalism in this sense describes the criteria and levels of professionalism.

The study of the genesis of the concept of «professionalism» in the Ukrainian and foreign researches allowed to state that it characterizes high professional activities. The most common definition given in the explanatory dictionary of the Ukrainian language is the following: *professionalism* – is mastering the basics and the depth of any profession [2, p. 62]. According A. Derkach, the process of acmeological reserves – the realization is personal and professional development, and its result is the professionalism. [3]

The purpose of research. The profound analysis of the scientific researches on the problem of professionalism formation [1, 3, 4, 5, 6, 7] discovered a difference in the understanding of this concept, and

the lack of complete understanding of its structure. Also the influence of such factors as age, gender, work experience in the professionalism progress are not studied in details, and there are not determined the restrictions in the professionalism progress and the ways to overcome them.

Taking into consideration all these facts, we tasked to investigate the influence of various factors on the development of professionalism of secondary schools headmasters and to identify the constraints that hinder the process of the development.

Materials and methodology of research. Taking into account the analysis of the psychological literature, we consider it appropriate to highlight the structure of professional management of three structural and functional components and fill them up with the term, according to its meaning.

Cognitive (Latin *cognitio* – knowledge) – a component of professionalism of management – that is a system of knowledge about the nature, structure and level of professionalism of the leader, about the personality professionalism, professional activities and professional competence.

Motivative – important component of professional management – is prompting the school headmasters to professional activity, positive attitude and wish to develop their professionalism in school management. This is a high level of readiness of headmasters to management activity, and interest to it. This is a professional position, objecties, professional values of school management, social activity, social optimism etc.

Operational and technological component of the professional management of the comprehensive educational institutions headmasters – a set of skills, abilities, techniques and technologies for the professionalism progress. This management ability is to analyze, plan, predict, monitor the activities of the educational institution.

We researched the factors that belong to the micro-level (gender, age, management experience) and those that influence the development of previously mentioned structural components of professional headmasters.

Results of research. According to the comparative analysis of two groups of leaders (men-headmasters and women-headmasters), among them there are statistically significant differences ($p < 0.01$, $p < 0.05$) according to certain indicators of professionalism. According to one indicator a group of men is ahead of a group of women, according to the

other – vice versa. Such indicators constitute one-third of all the determined indicators. Thus, analyzing the level of knowledge about the cognitive constituent of headmasters professionalism and its components it was determined that men group prevailed in professional competence – by 1.6%, the effectiveness of management – by 13%, the quality of management – by 1.8%, career – by 17.1% of professional skills – by 2.2%. However, women group has predominated by the constituent of professional knowledge by 0.4% and professional maturity – by 3.2% of professional selfconsciousness – by 2.3%.

According to TAT test it is determined that women-headmasters are with so-called «sheer hope» for success (the difference between a hope for success and the avoiding a fear of failure) – 42.9%, that is more than male headmasters, that is – 25%. We used tests of M. Woodcock and D. Francis «You are», «The Others», «Work», where besides headmasters their deputies, teachers, and the heads of local educational authority took part. Comparing the results of three tests, we found out the constraints of both genders, which were ranked by the frequency of their displays. Among the women-leaders (63.6%) the following constraints were identified: *loose personal values, lack of self-control, lack of the ability to teach, poor skills to form a team, lack of creativity, lack of skills to solve the problems*. Among the leaders of men (36.4%) the following constraints were identified: *loose personal values, lack of self-control, lack of the ability to teach, lack of understanding of their own management, lack of skills to solve the problems*.

As you can see, the leaders of both genders have almost identical constraints, but they occur with varying frequency.

Also, for the female group, it is more characterized to display a high level of self-acceptance, sociability, intensity of emotions, empathy, egocentrism. As for the male group there was more acute feeling of senseless existence, greater importance of internal motivation and motivation own potential estimation.

Comparative analysis of the results showed that there is a great need of optimum balance between men-leaders and women-leaders in secondary comprehensive schools. If the leader is man, his deputy is desirable to be a woman and vice versa. As men-leaders pay more attention to unusual ways of solving problems, decision-making is more logical than emotional, preferring internal motivation, they suffer from senseless existence. The women-leaders more often than men used their intuition, they are more sociable, have deeper feelings, more often

smoothed over conflicts, preferred external motivation. In our research the data of L.M. Karamushka were confirmed as for the men are more inclined to creative work, but more attentions should be paid by men to the development of control functions, the ability to teach the teaching staff, and the ability to control themselves. Women are more inclined to perform a standard, reproductive activity by given above instructions, they may patiently perform monotonous, repetitive job, they are also inclined to supervision of subordinates. Women-leaders should pay more attention to overcome such limitations as loose personal values, lack of self-control, lack of ability to teach, low ability to form a team.

Thus, the research results shows that gender influences the development of the headmasters professionalism. The research results should be taken into consideration in the secondary school management.

1. The effect of age on the professionalism development of general educational institutions headmasters

In the process of the research of the age influence on the development of leaders professionalism, we have separated three age groups: 1) from 30 to 40 years; 2) from 41 to 50 years; 3) from 51 to 60 years. With the help of three tests of M. Woodcock and D. Francis the following constraints of headmasters of all ages were identified. They are given in the Table 1.

Table 1.

Restricting managers who have a different age

The age of the leader	The leader (number)	Own restrictions corrected by the opinion of others (deputies, teachers and educational authorities staff)
from 30 to 40 years (11 leaders 25 %)	№5 (31 years)	Weak leadership skills, loose personal values, low ability to form a team.
	№16 (40 years old)	Lack of self-control, lack of creative approach, loose personal values.
	№18 (35 years old)	Lack of self-control, lack of creative approach, loose personal values.
	№21 (39 years old)	Lack of teaching skills, poor understanding of their own management, and lack of creative approach.
	№23 (31 years old)	Lack of ability to influence the people, poor understanding of their own management, lack of skills to solve the problems.

	№27 (31 years old)	Lack of self-control, lack of creative approach, lack of skills to solve the problems.
	№31 (38 years old)	Lack of self-control, lack of creative approach, lack of skills to solve the problems.
	№32 (37 years old)	Lack of ability to influence people, loose personal values, lack of skills to solve the problems.
	№36 (33 years old)	Lack of skills to solve the problems, lack of understanding of their own management, poor leadership skills.
	№40 (38 years old)	Lack of skills to solve the problems, lack of self-control, lack of understanding of their own management.
	№43 (40 years old)	Lack of understanding of their own management, lack of creativity, lack of teaching.
From 41 to 50 years (21 headmasters -7,7%)	№1 (43 years old)	Lack of skills to teach, lack of self-control, lack of ability to influence the people.
	№2 (43 years old)	Lack of skills to teach, loose personal values, low ability to form a team.
	№3 (43 years old)	Lack of creative approach, lack of self-control, lack of ability to influence people.
	№4 (43 years old)	Low ability to form a team, lack of ability to teach, poor leadership skills.
	№7 (45 years old)	Lack of ability to influence people, low ability to form a team, weak leadership skills.
	№8 (41 years old)	Lack of skills to solve problems, loose personal values, lack of self-control.
	№9 (42 years old)	Low ability to form a team, lack of ability to teach, loose personal values.
	№10 (44 years old)	Loose personal values, lack of ability to teach, lack of skills to solve the problems.
	№12 (45 years old)	Lack of ability to form a team, lack of ability to teach.
	№13 (48 years old)	Lack of ability to form a team, loose personal values, inability to influence the people.
	№15 (46 years old)	Loose personal values, low ability to form a team, lack of ability to teach.
	№17 (50 years old)	Lack of self-control, lack of skills to solve the problems, loose personal values.
	№19 (45 years old)	Unclear personal goals, lack of self-control, lack of creative approach.

	№20 (48 years old)	Loose personal values, stopped self-development, lack of creative approach.
	№24 (41 years old)	Lack of ability to teach, lack of creative approach, lack of understanding of their own management activities.
	№28 (41 years old)	Lack of self-control, lack of creativity, lack of ability to influence others.
	№33 (44 years old)	Lack of skills to solve the problems, lack of understanding of their own management, lack of ability to influence the people.
	№38 (47 years old)	Lack of creative approach, lack of ability to teach, lack of self-control.
	№41 (39 years old)	Low ability to form a team, lack of understanding of their own management, lack of skills to solve the problems.
	№42 (50 years old)	Unclear personal goals, low ability to form a team, lack of self-control.
	№44 (49 years old)	Loose personal values, lack of understanding of their own management, lack of skills to solve the problems.
From 51 to 60 years (12 headmasters – 27,3%)	№6 (51 years old)	Lack of ability to teach, low ability to form a team, lack of self-control.
	№11 (54 years old)	Low ability to form a team, lack of ability to teach, lack of understanding of their own management.
	№14 (51 years old)	Low ability to form a team, lack of understanding of their own management, loose personal values (6), lack of ability to teach.
	№22 (52 years old)	Lack of self-control, stopped self-development, lack of understanding of their own management.
	№25 (55 years old)	Lack of self-control, stopped self-development, lack of understanding of their own management.
	№26 (54 years old)	Lack of creative approach, lack of understanding of their own management, unclear personal goals.
	№29 (52 years old)	Lack of skills to solve the problems, loose personal values, low ability to form a team.
	№30 (54 years old)	Lack of self-control, lack of ability to teach, loose personal values.

	№34 (51 years old)	Loose personal values, lack of self-control, stopped self-development.
	№35 (53 years old)	Lack of skills to solve the problems, stopped self-development, lack of creative approach.
	№37 (60 years old)	Unclear personal goals, stopped self-development, lack of creative approach.
	№39 (60 years old)	Loose personal values, lack of skills to solve the problems, lack of self-control.

Thus, for the management of the secondary school headmasters more common are the following constraints:

From 30 to 40 years (11 headmasters – 25%) – *lack of creativity, loose personal values, lack of self-control, lack of understanding of their own management, lack of skills to solve the problems;*

41 to 50 years (21 headmasters – 47.7%) – *lack of skills to teach, loose personal values, low ability to form a team, lack of self-control, lack of skills to solve the problems, lack of ability to influence the people, lack of creative approach, and others.*

From 51 to 60 years (12 headmasters – 27.3%) – *lack of self-control, loose personal values, lack of understanding of their own management, stopped self-development, low ability to form a team, lack of skills to teach.*

Among three age groups of secondary school headmasters are the following constraints: loose personal values, lack of self-control.

Comparison of leaders' values aged 30 to 40 years (working experience is up to 5 years) and leaders aged from 41 to 50 years old (working experience is from 6 to 10 years) showed that getting social experience practical skills, the importance of values such as the social prestige and recognition (39.5% of leaders under the age of 40 years preferred this value against 61.4% of leaders, aged from 41 to 50 years), the possibility of self-development (as 54.8% and 73.2%), creative management activities (37.4% and 52.7%). The instrumental value of leaders' discipline, responsibility, own faults are increasing and the values of self-control and the availability of free time are getting lower.

We found out that with the increasing the age of the secondary comprehensive school headmasters the hope of success reduces. According to the age factor, the hope of success is among 45.5% of leaders aged from 30 to 40 years, 47.6% of leaders aged from 41 to 50 years and the expectation of success greatly reduces – 16.7% of leaders aged from 51 to 60 years.

Comparative analysis showed that the secondary comprehensive school headmasters aged from 41 to 50 years are ahead of the leaders of other age groups with a large number of indicators of professionalism. In particular, compared with other age groups leaders, they have a higher managerial competence and high positive results in the management of a high level of professional and personal maturity. They demonstrate creativity in solving management problems; understand their values and goals are able to make successful decisions tend to moderate risk, passionate about their management activities.

The leaders of this age think systematically, seek to cover all aspects of the problem and all the factors that affect it, combining the advantages of experience with original, innovative methods of management, react quickly to changing situations in the management of an educational institution. They have a great opportunity for self-improvement. The professionalism they associate with skill, efficiency, the staff, creativity and innovations.

It is worth to say, that headmasters under age of 40 also have signs of a successful management activities. They are positive about the development of their professionalism, are confident of success, risk, show responsibility. Over 50 years old headmasters do not need public authority and recognition, they think more stereotyped, reduced desire to succeed, reduced risk in the decision-making process. The professionalism they associate with skills, freedom.

But, regardless of age all managers should pay attention to overcome such limitations as loose personal values and lack of self-control.

In general, the studies show that the age influences the main components of professionalism development. The most productive for the headmasters' professionalism development is age from 40 to 55 years.

2. The effect of management experience of comprehensive educational institutions headmasters on developing their professionalism

With the help of M. Woodcock and D. Frencistests we found constraints of secondary comprehension school headmasters with different management experience.

The headmasters with 1 to 5 years of experience (32 directors – 36.4%) identified the following limitations: low ability to form a team, lack of ability to teach, weak leadership skills, loose personal values, lack of skills to solve the problems, lack of self-control, and lack of creative approach.

Table 2.

The rate of constraints of SCS headmasters

#	Constraints of SCS headmasters	The rate of constraints of SCS headmasters (total – 122).
1	Lack of self-control	18 (14,7%)
2	Loose personal values	18 (14,7 %)
3	Vague personal goals	4 (3,3%)
4	Stopped self-development	6 (4,9%)
5	Lack of skills to solve the problems	15 (12,3 %)
6	Lack of creative approach	14 (11,5%)
7	Lack of ability to influence the people	8 (6,6%)
8	Lack of management understanding	13 (10,7%)
9	Lack of ability to teach	10 (8,2%)
10	Weak leadership skills	4 (3,3 %)
11	Low ability to form a team	12 (9,8%)

The headmasters with 6 to 10 years of experience (26 managers – 29.5%): lack of ability to teach, low ability to form a group, lack of creative approach, lack of understanding of their own management, lack of self-control.

The headmasters with 11 to 15 years of experience (10 heads – 11.4%): lack of self-control, loose personal values, lack of skills to solve the problems.

The headmasters with 16 to 20 years of experience (12 heads – 13.6%): lack of ability to teach, low ability to form a group, lack of self-control, loose personal values.

The headmasters with 21 to 25 years of experience (8 heads – 9.1%): loose personal values, stopped self-development, lack of creative approach.

As you can see, with getting the experience the amount of constraints to the development of professionalism are getting less. The secondary school headmasters, regardless the experience of headmastering, should pay attention to overcome such constraints as lack of self-control and loose personal values, which rate is the highest.

Using techniques of TAT we found out that the so-called «pure hope» for success are characterized only for 25% of leaders with the experience of 5 years, 53.8% of leaders with the experience from 6 to

10 years, 60% of leaders with the experience of 11 to 15 years, 20% of leaders with the experience of 16 to 20 years and have no hope of success 50% of leaders with the experience of 21 to 25 years. As we can see, with increasing the working experience the hope for success decreases.

Using standardized test methods of Y. Z. Zharikov, the following features of SCS headmasters thinking are identified (with different work experience):

- The headmasters up to 5 years of experience show a lack of initiative, antinomy, efficiency and ability to put the tasks to subordinates. But they demonstrate weak orderliness, not always distinguish the opinion from fact, and do not see difficulties in solving the problems;

- The headmasters with 6 to 10 years of experience think by the problem, cover the subject of study from all sides, as considering all factors it effects. They predict the consequences making a decision, show a lack of initiative, executive;

- The headmasters with 11 to 25 years of experience applying their knowledge according to necessity, regardless the problems. They show lack of initiative, the inertia of thinking. They are also characterized by stereotype thinking that is cognition, perception and evaluation of the subordinate are based on personal experience. That enables them to reduce the time to clarify and responding to managerial situation, but made in such circumstances conclusions might be wrong, incomplete, subjective, and that could result in inadequate actions. Extremely dangerous old thinking patterns are blocking the perception of new ideas.

Part of the SCS headmasters have difficulty in making effective decisions and effective problem solving:

- The headmasters up to 5 years of experience – do not draw the staff to taking important decisions, do not always take the responsibility for making important decisions, decision-makers are not always good for the team, decisions are made quickly, often without thinking them over;

- The headmasters from 6 to 15 years of experience to make an important decision invite the staff, they are not always responsible for making a decision, decisions are made quickly and easily, using modern technology;

- The headmasters of 16 to 25 years of experience attract the staff to important decisions making, take the responsibility for decision-making, decisions are not always good for the team, decisions are made deliberately, slowly, there is a tendency to stereotype.

Comparative analysis of headmasters with different leaders experience has shown that among them there are statistically significant differences ($p < 0.01$, $p < 0.05$) for certain components of professionalism. According to the results of the research for all the leaders in our research, regardless of length of management activities, has the following limitations: loose personal values, low ability to form a team, lack of ability to teach. Lack of creative leaders showed up to the leaders of 5 years of experience and after 21 years of experience. The greatest hope for success the leaders within the experience from 11 to 15 years demonstrate, and the lowest – leaders with the experience of more than 21 years.

The most optimal features of thinking are shown by leaders from 6 to 15 years of experience. They think the problem, include the subject of the research from all sides, taking into account all factors which it influences, predict the consequences of decisions, show a lack of initiative, executive.

After 21 years of experience there is inertia and stereotype in the mode of thinking.

Conclusions.

1. It is set that the professional development of leaders should take into account their age. The most productive for the development of professionalism is age from 41 to 50 years.

2. Gender differences in management affects the efficiency of the activity. The development of professionalism of women-headmasters is positively affected by their features – such as communication, the depth of experience, the tendency to consistently monitor, diligence in performing the tasks, including reproduction. As for the male-leaders professionalism development, we should take into consideration their non-standard thinking, creativity in making decisions and solving problems, their logical thinking.

3. The experience of management from 6 to 15 years most effectively influences the development of professionalism. After 20 years of experience the key components of leaders professionalism reduce.

References:

1. Bondarchuk O. I. Socio-psychological foundations of personality development of secondary schools headmasters in professional activities: monograph / O. I. Bodarchuk. – K. : Science. World, 2008. – 318 p. (P. 54-55).

2. Great Dictionary of the Ukrainian language / editor V. T. Busel. – K. Irpen: «Perun», 2002. – 1440 p.

3. Derkach A. A. Acmeological fundamentals of professional development / A. A. Derkach. – Moscow, Voronezh : «MODЭK», 2004. – 752 p.

4. Druzhylov S. A. Psychology of personality professionalism : integrative approach / S. A. Druzhylov // Journal of Applied Psychology, 2003. – № 4–5. – P. 35–45.

5. Karamushka L. M. Psychology of educational management : teaching-guide for the preparation for high school students / L. M. Karamushka. – K. Lybid, 2004. – 424 p.

6. Markov A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. – Moscow : «Knowledge», 1996. – 308 p.

7. Syngaiivska I. V. Features of techniques coaching in improving psychological competence of the head of the educational institution / I. V. Syngaiivska / Thesis of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference «Psychology in postsecondary education» dedicated to the 20th anniversary of NAPS of Ukraine, 17–25 February 2012.

УДК 159.99

Beata Adrjan

TEACHERS' WAYS OF PERCEPTION OF PARENTS AT SCHOOL

The article is devoted to the school reality and culture, understanding of participation of parents in the school life, it is connected with the understanding of mental, physical space that school appoints for a parent, and shows cognitive processes and their conceptions that are used at school, social, organizational and public processes that take place at school.

Key words: school reality and culture, parents in the school life, mental, physical space, cognitive processes, social, organizational and public processes at school.

Стаття присвячена висвітленню шкільної реальності і культури, розумінню участі батьків у шкільному житті, розумінню психічного, фізичного простору, який школа призначає для батьків, а також висвітлює когнітивні, соціальні, організаційні та громадські процеси, які відбуваються в школі.

Ключові слова: школа, реальність і культура, батьки в шкільному житті, психічний, фізичний простір, когнітивні процеси, соціальні, організаційні громадські процеси в школі.

Статья посвящена освещению школьной реальности и культуры, пониманию участия родителей в школьной жизни, пониманию психического, физического пространства, которое школа назначает для родителей, а также освещает, когнитивные, социальные, организационные и общественные процессы, которые происходят в школе.

Ключевые слова: школа, реальность и культура, родители в школьной жизни, психическое, физическое пространство, когнитивные процессы, социальные, организационные общественные процессы в школе.

The main research problem. School is a wide experience field for pedagogics and psychology. At school, as in a living organism, that connects in itself many vital processes, incentive spaces are open for

researchers. It is connected with the identically cognitive processes and their conceptions that are used at school [7, 14], social processes, that take place at school [5, 16], organizational and public processes [19, 6, 1], etc.

The sphere that I investigate is connected to the school reality and culture. That is a topic that initially I deepened the representative offices of school from a side totality, investigating differentiations of culture [1]. Now the sphere that I am working with, touches the fragment of a school culture and is related to the parents. Being inspired with the understanding of participation of parents in the life of school, that was investigated by Maria Mendel, who in conclusion draws a statement, that a paternal culture at Polish school is «strung under a surface, out of official flow of school life» [12; 185], I started to do a research that touch the place of parents in the culture of school [1]. The topicality is connected with investigation material, that touches the understanding of space (in a wide value, the space not only physical, but foremost spaces to the action, mental space, that has a place for a parent) that school appoints for a parent, to his arrangement. From such understanding of an experience sphere I started the search of teaching methods of perception of parents at school.

Review of the publications and recent discoveries in the field.

Perception, insight, awareness is commonly understood as a way of seeing, the reception of phenomena or processes. Polish Language Dictionary says that perception, in addition to the view, still contains a ranking factor: see, it's «see and judge someone in a certain way» (Dictionary PWN). Of course, dictionary definitions are not the only exponent of science understanding of the concept. The issue of perception, or rather insight or awareness is a fundamental process described in cognitive psychology: «perception – image of the subject – the image of all available features recorded on the basis of different senses» [9; 33]. Theories of perception and awareness are focused on two planes phenomenon: the physiological processes associated with vision, and mental processes of encoding information that construct human cognition. Jerome Bruner distinguishes perceptual phenomena:

1) **material observations**, which refers to «visual field», it is the world of the features of senses one experiences;

2) **the effect of observations**, which refers to «the visual world», it is the world of objects, objects and events which shaped observation [3; 40].

Bruner's concept separates the perception into two phases: what enters the mind through the senses (vision) and what is in the mind, thanks to the stimulus, shaped (the effect of view). Understanding this in terms of human perception, we may come to the conclusion that many people have the same field of view (watch the same thing), but there are different effects of this view (watch the same thing, but they see not the same). Bruner refers to the qualities of perception even more bluntly, saying that «the characteristic of perception is its variable correspondence to reality» [3; 44].

Looking for the reasons of the differences (variable correspondence to the reality) in the perception of the same thing, Tomasz Maruszewski indicates not only the properties of perception, but also the meaning of what the person perceives. «Processing of the information does not have the exclusively cognitive character, and the effect of perception – is a complex structure, containing not only the perceptual properties, but also properties that specify the meaning of the subject matter for the individual» [9; 35].

Studying image-processing engine, psychologists create concepts responding to the question, what mechanisms create such different perceptions of the same effects. One of the mechanisms of «proception» of the image in different way is memory. Tomasz Maruszewski says that «the process of perception is the process of creating a representation of an object on the basis of information received from the senses and in some cases the information contained in the memory» [9; 32]. The author also shows the broader mental contexts associated with this phenomenon of sensory: «perception is not a process exclusively sensual, but it may include processes of reasoning, refer to the individual system of meaning of a person» [9; 40].

Bruner, in turn, calls this process of «processing» as mental categorization «the process of perception includes an act of categorization» [3; 36]. It is defined as the mental operation of ordering information «on the input»: «if any operation assigns some information at the entrance to a subset, it is an act of categorization [3; 39]. Categorization determines the operations which are included in other mental processes: «in the theory of perception, just as in the theory of knowledge the concept of the mechanism of inference and categorization is needed» [3; 37]. Hence, the effect of perception are some mental categories, which then, as says the Bruner's concept, form mental representations. «Any perception is categorical, in the sense, that whatever we perceive,

we include it to a class of perceptive pictures that give importance to a certain observation» [3; 38]. To sum up: «Perception is the process of categorizing, in which there is an inference transition from clues to the categorical identity» [3; 48].

The starting point in my research was the question of the mental categories through which teachers perceive their parents in the school, what parents representations are created by them. I do not look for the «objective truth», but by discovering subjective acts of categorization of teachers, I am looking for the image (s) of parent, that is created in these representations.

The relationships between teachers and parents are not going well. Described in the literature and tested fail to match expectations [11]. Increasingly, in the school it can be heard (and even is written giving such titles to the teachers' advisers) about so-called «demanding» parents [4]. Difficult relations are marked by reluctance and fear, «polls show that approximately 25% of the teachers are afraid of the parents of their students» [21; 81]. Research conducted by family teachers indicate a growing asymmetry in between the family and school; limiting contact to the interview, lack of space for parents in the school, limiting their participation in decisions regarding school, coercion of financial support for school facilities or divergent mutual expectations [25, 10, 11]. All that means that the relationship between teachers and parents are often full of tensions and mutual accusations. The list of reasons for this can be signaled at this point only:

1. A change in the system, which led to greater democratization of society and to the change in the role of the parent in the school. The parent of the slave «power» became a citizen who knew their rights. (It is manifested, among other things, in the social movements, the authors of which are parents).

2. Stagnation of Polish school, which, despite ongoing changes (reforms, laws and regulations), called by Klus – Stańska, «epidermal» does not change in the issues of redesign their role in the development of student (and thus parent, as an ally of development) [7; 4]. Maria Mendel writes «parents and their feasibility desire to participate in the education of children do not fit at all, or almost poorly to the proposals school settled in distant perception of their partners» [12; 301].

3. Lack of extracurricular systems of support of the student and the family. School is often helpless in the face of family problems, or health care experienced by the child and there is no possibility of effective action in this range.

With such a context of work touches every teacher. The teacher becomes a tragic hero by the function of the environment of structural and functional constraints at the same time in a specific change of school order [8; 181]. Dorota Klus – Stańska presented the tragic position of teacher in the image of the *Chief Commander*, who is the only person that keeps contact with the parent, «the primary source of information, the minister of the decision, the judge» and at the same time *whipping boy*, «the object of grievances and complaints.» According to the author, this picture is «extremely comfortable for educational administration, because if we need someone to blame, then the teacher is always at hand» [7; 44]. As a soldier on the battlefield. Those who frequently meet with him at the front are the parents – enemies.

Purpose of research.

Seeking the ways to explore the reality we must choose how to conduct research and the methodology. «Contemporary methodology is characterized by a multiplicity of positions, both in terms of ways of creating scientific knowledge and the criteria for their evaluation» [23; 255]. This fact, on the one hand, facilitates the selection procedure of the research through many possibilities, while hurdles – the choice of method may be loaded with methodological flaws.

Materials and methodology of research.

The research material were four meetings (actually their transcripts) with teachers about their relationship with their parents. Two interviews were conducted in Poland and two in Ukraine. Teachers, who participated in the talks were teachers of early childhood education (one from Ukraine and one from Poland) and teachers of higher classes of primary school (one from Ukraine and one from Poland). The talks were held in the school during the study visits. Every interview lasted no longer than half an hour. Transcripts of the interviews were not longer than three typewritten pages.

«In all the studies, also in qualitative research, the most important place takes an interesting question – a question that helps to see what has been omitted, allowing to combine the details in an unconventional way, so that occurs a new picture of the phenomenon [23; 255].

What is the place of parents in school? With that question I did not want to suggest relationships or tasks appointed to parents by the school. Asking for a place, I had in mind a mental space in which teachers see their parents. By giving the answer to that question, they showed their perception of the parents in the school. The question of the place,

does not make concrete their view of parents. Asking about the relationship they could answer, the good, or the bad. Asking about the task of parents I would define the area of duties in which there could have been parents. The question of the place gave me, as I think, more ability to explore the meanings of the parent at the school from the perspective of a particular teacher.

Following this path, I asked each teacher a question: what is your opinion about the place of parents at school. I tried not to interfere in the answer, but only ask questions that support conversation. The important for me was that the subjects they have chosen content on their perception of the parents at the school, to speak about what they seem to be important in this picture. My goal was to show the category in which teachers perceive their parents in the school.

Transcripts of interviews were analyzed by objective hermeneutics that «compared with a history of narrative is more interested in interaction and rules forming social order» [23; 257]. This method, called by its creators, Oevermann and the team, the methodology, is the opposition to the positivist model of empirical research, and opposition to the classical hermeneutics [23; 169]. The creators looked for a way to analyze and interpret the material, which would allow the restoration of the social process of creating the entity. A particular area of interest of objective hermeneutics is a process of interaction regarded as the elementary unit of human action [23; 174]. The subject examined by me were teachers in the process of formation of social interaction with their parents.

I analyzed the dynamics of conversation: what the teacher is saying, what the wording dominate the spoken text. The attention was paid to the contents presented at the beginning of the speech (dominant content). I noted repetitions of expression, recognizing that what teachers might want to accentuate. I tried, in line with the adopted method to search the meaning that a person really expressed while speaking (as opposed to what you intended to express) [23; 175].

Results of research. Analysis of interviews are as follows:

Analysis 1. Statement of the teacher of higher classes – Poland

The man, math teacher with four years of experience, now educator for the first time. He speaks with great commitment, in places as if he was uncertain, slightly shy.

In speech, the expression «*contact with parents*» that dominates, is repeatedly stressed by the adjective «*large*». This contact, primarily

in the teacher's opinion are talks, mainly phone calls: «*I call, I write, please*». Sequentially, teacher presenting the relationship with the parents is talking about the «*difficulties and problems*» associated with one of the students. It is significant that in a statement the teacher called the problem, saying about «*the lack of interest of the child*». Continuing statement reveals that the problem is «*the lack of student focus on the lesson*». The teacher asks the parent to ask for a conversation with a student in this matter and, «*at first it is right, but then again no interest in the child, and again call to parent, that it translates to assess parent and talk again is right*». Clearly the teacher puts high hopes in contact with their parents, in some sense, constructs a picture of a parent, as a **higher authority**, who may affect the student's behavior in class. It is significant that the teacher in conversation (both between teacher and parent, and between the parent and the student) sees a panacea for the problems in the classroom during the learning process. Not thinking that talking with their parents can only help diagnose the problem, he says that a parent can solve the problems of student behavior in class through the conversation. It must be noted, that according to the research, the conversation at school is based on the dominance of the teacher, on the advantage of speaking over the conversation. It is asymmetric, the broadcaster can be only a teacher, and above all, is embedded in the autocratic style and creates submissive, passive and subordinate unit [2; 180]. Is conversation understood in that way can become a real tool for change?

Analysis 2. Statement of the teacher of early childhood education – Poland

A woman with years of experience, confident, categorical statements spoken with great conviction about their validity.

The teacher starts the response by emphasizing that «*there are no problems in relations between teacher and parent*». It is interesting that later in the speech she states that the mother came and said that the problem exists (implicitly, that is her child, or there is a problem with her child). However, the problem arises, but the teacher did not see that, just the mother.

Subsequently, talking about the relationships with the parents states «*that a parent can win*», and that «*the mother is in hand*». She shows the situation by using the phrase: «*I have a mom, which I am struggling with*». Also interesting is the analysis of the phrase that is used «*I have (mother)*». The teacher does not only have a student, but still, somehow

«to complete» receives mom. Finally, acknowledges with satisfaction that «*I was able to (implicitly win, to beat the mother?)*». The consequence of this is that the teacher establish cooperation with the child «*otherwise that must be establish a cooperation with the baby when she (mother) began to be involved*». It can be said in conclusion, that the teacher does not have any problem (s), the only issue was seen by the mother. The teacher is struggling with the mother (not with the problem), and taking the mother in hand cooperates with the child, forcing the commitment of the mother. The stylistics of the statement worth a soldier front. Clearly, the teacher puts the confession of a child against the mother: «*if the child comes home and has to read at home and the mother tells him that «now I have no time for nonsense,» I believe the child that it was so*». Presumably, as a mother did not read with a child, it was known that a child could not read, and was justifies, that unprepared child is the fault of the mother. Antagonism of parent and child is a method that is taken by the teacher.

In the speech, teacher constructs a picture of a parent, as someone who must be overcome, as someone who must help the teacher in teaching a child: «*mom needs to exercise 10 minutes a day, for a holiday also got cards work and recommendations of what to do*». At the same time, a characteristic rite of view of a parent is a deep distrust; «*I believe the child, not the mother, struggling with his mother, I have her in hand*». In this statement it can be observed non-cohesive picture of the family on the one hand, **a problem** that must be overcome, while **the instance** to which it should be paid and by overcoming the skirmish forced to engage in schooling the child at home. Another picture of view of a parent is a picture of **a person to the development** of school activities, because the commitment, which is mentioned by the teacher is on her own terms, she says, what it is needed to be done at home, give cards for work on holidays, says to devote 10 minutes a day to exercise.

3. Analysis of the teacher of early childhood education (Ukraine)

The teacher conducts classes in Polish schools, as declared by using new methods. Indeed, in the hall tables unusually for this facility are permanently set to work in small groups. The teacher unwillingly speaks with the researcher, justifies his reluctance by loads of numerous professional responsibilities.

Asked about the place of parents in the school immediately enter into topics related to the tasks of the parent: «*parent takes the book, the child listens, then continues reading, then controls the reading by*

the child». The parent is almost automatically included in the teaching competence of the student in reading. As it is said by the teacher, the parent is also interested in what happens at school: «*every day mom asks the child what was interesting in school that day*». The child is asked about it every day, and «*from time to time parents come to school when they have time, and I am ready for these talks that look like private conversation*». Sequentially, teacher discusses meetings with parents, as a place where there can be an individual conversation about children: «*never move individual works of children*». The time of the meeting is intended for interactive classes, which is prepared by the teacher, and enables parents to the work, which, every day teaches children: «*work is done in groups and obligatorily it must be presented in front of the class*».

Image of a parent who emerges from this statement is related to the tasks that the school determines or is involved in teaching children (reading for a child, controlling the reading) or tasks are related to parental meetings, when again, the teacher sets tasks to perform and presents before the whole class. Parent is perceived by the teacher as a **person to the development of the school (Re-student)** – we set him the task of working with the child or a joint meeting.

Analysis 4. The teacher of early childhood education (Ukraine)

The teacher is very open, eagerly conversing with the researcher.

Asked about the place of parents in the school responds that «*parents can be present at a lesson to see how their children behave*». Then she says about the forms of meetings with parents: «*once a month there are parental meetings, and if necessary, telephone contact, and there still are meeting with all parents and the school director*». Speaking about the place of parents in the school the teacher focuses on their physical presence, presenting all forms of contact. A huge time she spends on discussing individual meetings with children, which is the only situation (of all described above), in which the child is also taking part in the meeting. The teacher talks about like this: «*we meet with parents and children, as the children tell a different information to parent and the teacher also may tell different information to parents*». The teacher clearly indicates here conflict situations, in which the meeting takes place. Of course, the judge (also a judge in his/her case) is a teacher. These meetings are clearly provoked by a conflict; a teacher – the judge – presented this in the following optics: «*children are innocent in various conflicts; we talk with the parents gently*». This declaration shows

that children, even participating in the talks are not a side. On the line of confrontation remains a teacher and a parent. The teacher is a side, and opposite is the parent with whom he must be handled gently. Very similar wording for parents can be found in studies of Lucina Telki, which cites a teacher's speech «relationships with their parents require great delicacy». The author justifies that «guards come into relationships with parents having an idea of the inequality of its location in this situation» [20; 142]. Many places in a speech of a teacher is a celebration with the participation of parents in the school; «*all the holidays we organize meetings and children organize a concert*». More on the meaning of relationships with parents writes Lucina Telka interpreting such behavior «*teachers' concern for the facade and attention to the effective, aesthetic and important ways of presenting themselves*» [20; 136]. Quite exotic for our culture is a way to celebrate with his parents, that presents the teacher: «*the teacher invites parents to come on holidays, parents are coming, but more often calls for the feast of the teacher*». You can see here that the teacher does not close his private space for parents, the holiday can sometimes open borders of a teacher privacy to parents, and at the same time an opportunity (forced?) to show respect. The teacher ends saying in conclusion: «*If we have relations with parents, we can build a strong class – it all depends on what climate parents create*».

The teacher sees parents as customers – the delicacy of their parents, partners to celebrate, side of conflicts, but also sees them in their category of agency – the parents create the atmosphere in the classroom. I define this category – a **parent, as a figure for adoration**.

From the above performed analysis I emerged the following perceptions of parents in school.

Categories of parents perception:	Category Description:
1. Parent – issue	The teacher sees the parent as an important element in the life of the school, but the teacher poses a problem. Such a method of constructing an image of the parent provide formulation: I have a problem with my parents, or I have no problem with parents, handling with a parent in the activities I have them in hand, a mother, which I am struggling with.

2. Parent – instance	The teacher treats a parent, as a force that must intervene, so that the child in something must be improved. When the child does not work out lessons parent is responsible for this, when the child is talking in class, has problems with concentration – parent must find a solution for all these problems. Most often, teachers suggest a conversation with a student, as a solution to the problems of the child. In the narration of teachers, there is the prevailing image of the parent. If there is a cooperation with a parent, the child works better. The teacher treats parents as omnipotent in matters of child – has to work at home during the holidays, because otherwise the school will not have the effect.
3. Parent – object of adoration	A picture of a parent, whose reasons should be sought; by handling gently, by furnishing festivals and celebrations involving children, through the exchange of wishes. This image is marginally presented in the perception of Polish teachers, while dominants in narratives of the Ukrainian teacher.
4. Parent – Re-student	It is the perception of the parent, in which treating a parent as a «person for development in the school» is dominated. They are invited to classes («activities» at school). For them meetings and workshops are organized. They have task, for example, to control reading, homework, etc. In this way, there is constructed a picture of a parent, as a re-learner, student, another person in the school, as if being in tandem with the student (parent has the role of the student). The person whose time needed to be developed.

Conclusions

The research shown above is, of course, a microscopic slice of school reality. Constructed on the basis of statements of teachers perceptions of parents probably after the enlargement of the number of respondents could be widened with the new categories. However, on such a small segment of school reality we can see patterns of perception of parents in the school. Perceptions of parents by teachers abound in the full range of conflict. Antagonisms in the ways of perception of parents by teachers can be represented by the scheme:

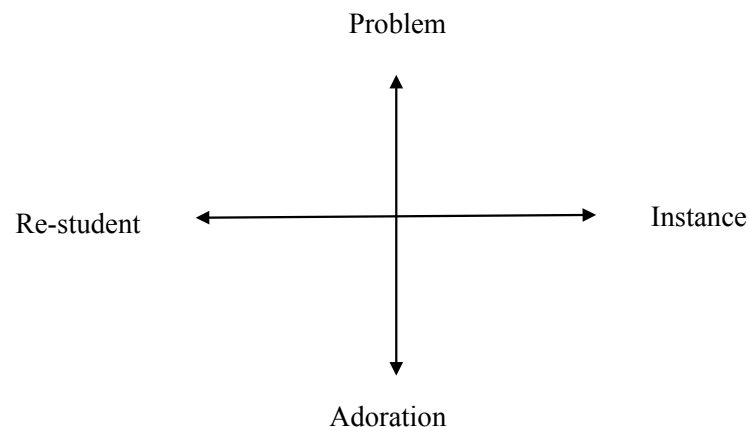


Figure 1. Diagram of opposites in perceptions of parents in the statements of teachers. Source: own research

Axis of opposing perceptions of the parent show them as a subordinate teachers who are assigned to perform the task, and on the other hand, are the highest instance, without their intervention of the learning process becomes impossible. The second axis shows the parent adored, and on the opposite side as a problem that must be overcome. Trying to see from this perspective what is the place of parents in the school, this place, metaphorically you would give a picture of the place at the door of the school. These doors wide open in front of a parent, automatically close when he/she wants to go to school. This metaphorical image shows only a small portion of school culture, which thanks to research was revealed.

References:

1. Adrjan B. Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego / B. Adrjan. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2011.
2. Bochno E. Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego / E. Bochno. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2004.
3. Bruner J. Poza dostarczone informacje. – Warszawa : PWN, 1978.
4. Frackowiak M. Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla rodziców / M. Frackowiak. – Poznań : eMPI2, 2011.
5. Gawlicz K. Konstruowanie nieudacznika. Praktyki marginalizacji i wykluczenia w przedszkolu, «Zeszyty Etnologii Wrocławskiej» / K. Gawlicz, 2008/1(10). – 2008.

6. Kawecki I. Etnografia i szkoła / I. Kawecki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 1996.
7. Klus–Stańska D. Nauczycielska tożsamość zawodowa, jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji, W: D. Waloszek (red.), Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych, – Kraków : Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, 2010.
8. Lewartowska–Zychowicz M. Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu, W: D. Klus – Stańska, M. Szczepka – Pustkowska (red.), Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania. – Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
9. Maruszewski T. Psychologia poznania / T. Maruszewski. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2001.
10. Mendel M. Partnerstwo rodziny, szkoły, gminy / M. Mendel – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.
11. Mendel M. Rodzice i szkoła, Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci? / M. Mendel. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.
12. Mendel M. Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły [W:] Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.). – Zielona Góra – Kraków : Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2004. – S. 185–195.
13. Mendel M. Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?, [W:] Janke A. W., Pedagogika rodziny na progu XXI wieku, – Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne «AKAPIT», 2004.
14. Nowak–Łojewska A. Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń / A. Nowak–Łojewska. – Zielona Góra : Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2011.
15. Nowicka M. Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych / M. Nowicka – Olsztyn : Wydawnictwa WSP, 2000.
16. Nowicka M. Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych / M. Nowicka. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
17. Relvas A.P., Sousa L. Proces komunikacji między szkołą a rodziną / A. P. Relvas, L. Sousa // «Kwartalnik Pedagogiczny». – Nr 1-2. – 1998. – S. 83–92.
18. Słownik PWN, Hasło postrzeganie, <http://sjp.pwn.pl/slowniki/postrzeganie.html>
19. Szewczyk J. Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera / J. Szewczyk. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2002.
20. Telka L. Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno – pedagogiczne na przykładzie żłobków / L. Telka. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2007.

21. Śliwerski B. (2010), O (nie-) wymierności pracy nauczyciela, W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Nauczyciel wobec różnicować społecznych, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu pedagogicznego, Kraków. S. 81

22. Urbaniak–Zajac D. Obiektywna hermeneutyka jako metodologia i metoda badań empirycznych / D. Urbaniak–Zajac // W: Urbaniak – Zajac D., Kos E., (red.) Badania jakościowe w pedagogice. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

23. Urbaniak–Zajac D., Kos E. Badania jakościowe w pedagogice / D. Urbaniak–Zajac, E. Kos. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013.

24. Wawrzyniak–Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne / R. Wawrzyniak–Beszterda. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2002.

25. Winiarski M. Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej / M. Winiarski. – Warszawa : IBE, 2000.

УДК 159.99

Lynda Dolan

HRYHORII SKOVORODA'S CONTRIBUTION TO THE ROLE OF SPIRITUALITY IN HUMAN LIFE

This paper is a prelude to the author's proposed research of Hryhorii Skovoroda's hypothesis that ultimate happiness, health and reward depend on the human being's awareness of one's inner voice and respect and implementation thereof in one's personal goals. Skovoroda's point of view on the essence of the human being is considered in the context of an abridged literature review of the role of spirituality in psychotherapy and hypnotherapy from ancient to modern times. Hypnotic capacity, which is a universal phenomenon in all human beings, characterised by its enhanced potentiality, will be mentioned in this paper, as it is considered to be the oldest therapeutic intervention known to human kind.

Key words: Skovoroda, spirituality, psychotherapy, hypnotherapy.

Стаття є спробою авторки в написанні дослідження про те, що найбільше людське щастя, здоров'я та задоволення залежать від вміння людини чути та поважати свій внутрішній голос та реалізувати почуте з метою досягнення мети, що є гіпотезою, висловленою у свій час Григорієм Сковородою. Погляди Сковороди на смисл життя людини розглядаються в контексті короткого огляду літератури про роль духовності у психотерапії та гіпнотерапії від найдавніших часів до сучасності. Таке універсальне явище як гіпнотична здатність, що характерне всім людським істотам, є доволі потенційним засобом та вважається найдавнішою із відомих людству терапевтичних інтервенцій, що, власне, і розглядається у статті

Ключові слова: Сковорода, духовність, психотерапія, гіпнотерапія.

Статья является попыткой автора написать исследование о том, что наибольшее человеческое счастье, здоровье и удовлетворение зависят от умения человека слушать и проявлять уважение к своему внутреннему голосу с целью достижения цели, что было гипотезой, сформулированной Григорием Сковородой.

Взгляды Сковороды на смысл жизни человека рассматриваются в контексте короткого анализа литературы о роле духовности в психотерапии и гипнотерапии, начиная от давних времен и до сегодняшнего дня. Такое универсальное явление как гипнотическая способность, которая характерна каждому человеку, является достаточно потернциальным средством и считается самой старшей из всех известных человечеству терапевтических интервенций, что, собственно, и рассматривается в статье.

Ключевые слова: Сковорода, духовность, психотерапия, гипнотерапия

The main research problem. The Ukrainian philosopher, Hryhorri Skovoroda (1722-1794), like Socrates, lived according to his philosophy. He tested his hypotheses and theories in real life. He dedicated his whole life to teach humanity to respect and obey the inner voice, which he found to be the Holy Spirit.

Ever since man's self-awareness, attempts have been made to discover the essence of the authentic nature of the human being. Without the spirit, the human body is a decaying corpse. Historically, it is noted that every philosopher investigating human nature has discovered the omnipotent factor known as soul. Ancient Greek philosophers, although very proud of their body, structure and capacity, paid even greater attention to the human spirit, which became known as something very real but hidden in the universe. Thales of Miletus (585 BC) was one of the first thinkers to notice spirituality in the human being. He proposed that the soul is a motivating and moving force (Aristotle, 1986). He compared the soul to the power of a magnetic field, indicating that the invisible spirit is a dynamic force in human beings (Hlywa, 2013).

Review of the publications and recent discoveries in the field. The role of spirituality in psychotherapy research and practice has grown increasingly in the last few decades (Daniels & Fitzpatrick, 2013). An integrated and holistic approach to psychotherapy has been shown to embrace spirituality at the «heart or core of [the person's] entire functioning both intra-systemically and inter-systemically» (Dolan, 2000, p.89; Dolan, 2009; Pretorius, Stuart, Dolan, & De Bruin, 2001).

A review of the literature emphasises the importance of integrating spirituality as a key component in healthcare (Brémault-Phillips, et al., 2015). However, there does not appear to be any general agreement on the essence of spirituality and its involvement in the psychotherapeutic process (Kennedy, Macnab, & Ross, 2015). Furthermore, findings sug-

gest that the way in which spirituality is integrated into psychotherapy is not fully conceptualised or understood (Viftrup, Hvidt, & Buus, 2013).

Purpose of research. There is global agreement that spirituality is important for patient wellbeing in a wide variety of settings and spirituality needs should be incorporated into healthcare. However the role of the physician in discussing spirituality with the patient is unclear (Best, Butow, & Olver, 2015).

With respect to the researchers' important contributions in the incorporation of spirituality into the psychotherapeutic context (Brémault-Phillips et al., 2015; Koenig, 2015; Pargament, 2013) it is evident that the use of questions such as asking the patient «whether he/she is a spiritual person» (Salander, 2006, p. 648) or how they incorporate spirituality into their lives (Cole & Pargament, 1999; Fitchett, Emanuel, Handzo, Boyken, & Wilkie, 2015) or how they find meaning in their lives (Breitbart, 2001; Childs, 2014; Frey, Daaleman, & Peyton, 2005) and taking a spiritual history (Puchalski & Romer, 2000) may be useful for research in a laboratory setting in order to inform practice. However, this has also shown to be contraindicated for the patient in a real therapeutic encounter (Best et al., 2015) as it can act as a suggestion (Hlywa & Dolan, 2010-11).

Materials and methodology of research. A review of several eminent philosophers and psychologists from ancient to modern times will be elaborated below. This will include mention on the contributions of Hryhorri Skovoroda, Adrian van Kaam, Carl Gustav Jung and Immanuel Kant, as they are central to the hypothesis under investigation in this paper. While these and other philosophers are of importance to this topic, Skovoroda will receive prominence due to his unique contribution to the central hypothesis of this study, that the Creator endowed the human being with the Holy Spirit – a voice – that never abandons the human being throughout one's conscious life.

There may be a wide variety of definitions for spirituality and there does not appear to be any general agreement as to what constitutes the nature of spirituality.

According to Hegel (2009) «the essence of Spirit is Freedom... the essence of matter is Gravity. Matter is outside itself, whereas Spirit has its centre in itself» (p.20). Spirit is self-contained existence. Spirit is «the one immutably homogenous infinite – pure Identity – which in its second phase separates from itself...» pp. 6024 & 8668).

The Oxford dictionary defines spirit as the «non-physical part of a person which is the seat of emotions and character; this regarded as surviving after the death of the body, often as a ghost; supernatural being; the prevailing or typical quality of mood... a person's mood; courage, energy and determination; the real meaning of something as opposed to its strict verbal interpretation» (Soanes & Stevenson, 2009, p. 1391).

Puchalski et al. (2009, p. 887) defines spirituality as «the aspect of humanity that refers to the way individuals seek and express meaning and purpose; experience of connectedness to the moment, to self, to others, to nature and to the significant or sacred.»

Koenig (2012, p.3) refers to spirituality as «distinct from all other things – namely humanism, values, morals and mental health – by its connection to that which is sacred, the transcendent – that which is outside of the self, and yet also within the self – in the Western traditions is called God, Allah, HaShem, or a Higher Power; in Eastern traditions may be called Brahman, manifestations of Brahman, Buddha, Dao, or ultimate truth/reality.»

Early and more current literature suggests that the universal nature of spirituality cannot be denied. This is revealed in the inner voice that accompanies human beings, occurs from the moment a person becomes self-aware and continues until their last breath. Such a voice is universal and emanates from the very creation of the human being (Skovoroda, 1972; 1995).

Many great thinkers have embraced the universality of spirituality. For example, Paul Tillich (1886-1965) refers to absolute faith by means of which human beings discover absolute values within themselves, given by the Creator as the Holy Spirit (Tillich, 1952). These values are spiritual, always present, *universal*, stable, inaccessible to evaluation, analysis and reification, and within the richness of every human individual (Tillich, 1962). These absolute values are central to healthy human behaviour (Hlywa, 2006).

The deeper our understanding of the spiritual nature of the human being, the more we must accept that «local culture-specific expressions of it only resonate with us because they point to universal truths and common human experiences that connect us to deeper questions about the meaning of life itself...» (Mackay, 2009, p.6). Porter (2012) shows how «spiritual moments (in therapy) include a sense of universality, or connectedness, or a deep sense of belonging in the moment» (p.17). Porter refers to Waldegrave (2000) who holds a view of «spirituality

that is essentially about relationships in all cultures» (Porter, 2012, p.66-67).

It is not unusual for researchers to apply a definition for spirituality that is synonymous with religiosity. The words spirituality and religion are often used interchangeably (Koenig, 2012, p. 3). However, these two terms do not mean the same thing. Best and colleagues (2015, p. 3) have proposed that spirituality should not be confused with religion, which is the way some people experience spirituality, and thus a subset of human spirituality as a whole.

Many have suggested that spirituality emanates from within the person and is known by members of the Christian faith as the Holy Spirit (Hlywa, 2013; Kierkegaard, 1972; 1974; Miller & Thoresen, 2003; Shubin, 2012; St. Thomas Aquinas, 1967; van Kaam, 1975). Thus, they have suggested that spirituality is innate and an authentic component of the human being. Spirituality can reveal itself in a person's dedication to a style of life and personal goal (van Kaam, 1966) and is viewed by many as a God-given inner voice (Hlywa, 2013; Hlywa & Dolan, 2016; Skovoroda, 1995).

In contrast, religion has been defined as a particular system of faith and worship (D'Souza & George, 2006). Religions are created by groups of humans, are doctrinal in their nature and external to the individual, although religions could be based on spiritual entities (Viftrup et al., 2013). Religion can be seen to be an extremely important factor but is not universal and not innate.

Spirituality has been acknowledged since ancient times. Human spirituality has attracted the best minds of this planet including Thales of Miletus (624-546BC), Socrates (469BC-399BC), Plato (427-347 BC), Aristotle (384-322BC), and St. Thomas Aquinas (1225-1274). Thales noticed that the human being is motivated and moved by an invisible force, which bears the name today as the spirit. Aristotle paid attention to the «Immovable [or unmoved] mover» (Aristotle, 2007, p.282). Ever since human being's self-awareness, man has been trying to find out the human being's motivational force (Aristotle, 1986, p.210). Ancient philosophers referred to this motivational force as that which makes the human being active.

Thus, humans continue to ask themselves the question: 'what am I?'. Thales of Miletus, who said that the invisible force within man is his motivational force, supposedly advanced the first answer to this question known to philosophy and psychological science. It is invisible

and powerful and acts upon the human organism as a magnetic field (Aristotle, 1986, p.26).

Thales challenged human beings to get to know themselves. His phrase, «Nosce te Ipsum» (Plato, 1956, p. 77) is a vital question and not adequately answered until the present time. All ancient philosophers were engaged in getting to know themselves and they referred to the Latin saying, «Nosce te Ipsum». Max Scheler (1874-1928), Immanuel Kant (1958) and especially the patristic philosophers, including St. Thomas Aquinas (1225-1274) and Rene Descartes (1596-1650), emphasized the relationship of the spirit to human behaviour (Descartes, 1972; 1980).

Hryhorii Skovoroda (1722-1794) embraced the new philosophical trend of investigating the essence of the human being. He proposed that it is absolutely essential for the human being to understand oneself in order to understand the cosmos. Skovoroda was a highly regarded Ukrainian philosopher, poet, teacher and composer. He left the materialistic world to be investigated by those who are properly trained, skilled and educated in their respective fields. However, he accentuated that the happiness of the human being will be restored with one's knowledge of oneself. He indicated that the essence of oneself is one's spirit (Shubin, 2012; Skovoroda, 1972). His contemporary German philosopher, Immanuel Kant (1724-1804), supported this trend by contributing a number of outstanding ideas in the field of spirituality and psychology. He proposed that man's psyche (soul) cannot be studied by means of experimentation and that ontological faith is the way to prove the existence of God (Kant, 1958).

Like Skovoroda, the Danish philosopher, Søren Kierkegaard (1813-1855) dedicated his entire life to acquaint himself with the human spirit but he was known for his emphasis on religiosity (Kierkegaard, 1972; 1974). However, it was the Dutch born German educated Catholic priest, Adrian van Kaam (1966; 1969; 1975; 2011), who proposed a real basis for the scientific approach to the study of human spirituality. His contribution is discussed below from the perspective of psychology because he formulated a detailed theory of spirituality in the psychotherapeutic process.

Spirituality has been excluded from the study of human behaviour with the development of the science of psychology. The scientists of human behaviour pointed out that spirituality lacks parameters in order to be scientifically investigated. Thus, it has been left outside the mar-

gins of research. Seaward (2000, p.242) pointed to this irony and noted that «if something couldn't be measured and validated scientifically, it didn't exist, and human spirituality definitely fell into this category». In his article on stress and human spirituality, Seaward (2000) referred to Hans Selye, who described stress in terms of «The General Adaptation Syndrome» (Selye, 1956; 1972). He commented further on how, towards the end of his career, Hans Selye's perspective of stress grew when he spoke of spiritual issues, particularly meaning and purpose in one's life and yet the mechanistic framework, which so greatly influenced the start of his career, overshadowed his most important insights on stress. This is one example of many models of human functioning, which have completely ignored the presence, and influence of the spirit. Even the World Health Organization (WHO) noted, «Health care should be in the hands of those who are fully aware of and sympathetic to the spiritual dimension» (Seaward, 2000, p. 244).

Even today humans are focused on wanting to 'see' something before they feel safe enough to alter their view of the world. The saying 'seeing is believing', is something that is particularly true of the scientific community, which is highly resistant to deviating in any way from its need to 'see' some proof before accepting any new information. Many scientists have dismissed the suggestion that 'the Creator' may play a role in natural phenomena because they claim that 'the Creator' cannot be seen or measured. However, by relying on observation, the knowledge acquired using the scientific method is limited to only study of the physical (i.e. as opposed to the spiritual) (Jung, 1954; 2001; Kant, 1958;)

History of the development of the scientific method is linked to the history of science itself. There is evidence that ancient Egyptian astronomers, mathematicians and physicians relied on observation when drawing conclusions about how things in nature worked. However, it was Thales of Miletus (624BC – 546BC), as mentioned above, who was the first to provide an explanation of natural phenomena without any reference to religion or mythology. Thales totally rejected the notion that religion played a part in natural phenomena instead arguing that every event had a natural cause.

Thales was the first to define general principles and put forward hypotheses. Plato (427BC–347BC), the prized student of Socrates (469BC-399BC), is credited with the development of deductive reasoning, which is an important step in the adoption of the scientific method. However, it was Aristotle (384BC–322BC), a student studying under

Plato, who formalised empiricism by his announcement that universal truths could only be reached via induction (Aristotle, 1986).

Although Aristotle (1963; 1986) is regarded as the first psychologist, his predecessor, Socrates is known to have symbolically searched, on clear days, with a burning candle on the streets of Athens for a true human being. Socrates believed that the human being has alienated himself from his authentic nature. Socrates unfortunately did not leave much written work, however, his friend, Plato (1955) acknowledged that he was revising and teaching many of Socrates' thoughts. Plato contributed significantly to the discovery of the essence of the human psyche. He discovered the unconscious in the human psyche, referring to it as a wild beast in the human being that cannot be eliminated but only partially controlled.

Aristotle (1986) greatly valued knowledge, cognition and truth and paid special attention to the human soul. He wrote that no matter how important knowledge is, appreciation of the soul is much more precious. Aristotle is known as a vitalist (a notion opposite to the mechanistic views), as for him the soul was at the centre of life. According to Aristotle, the body is the vessel of all living. The soul presents the living with its core character. It has the potential and operative executive function, without which there is neither mobility nor teleological process. Therefore, the soul and body are neither contrasting nor dualistic substances. They are the aspects of one indivisible life. He wrote that the soul governs the body and when the soul is inactive, the body governs the soul. Aristotle ascribed the soul's central location to the heart, on the basis that diseases of the heart cause death, while psychological experiences, such as extreme joy or sorrow, may cause heart disease. He also stated that the heart is man's first embryonic and functional organ (Aristotle, 1986).

Skovoroda (1972, 1995) proposed that the human being is programmed for his whole life. Skovoroda wrote further that the human being has been given the inner voice that will guide them throughout their life to the point where they will be able to acknowledge themselves as complete entities (Shubin, 2012).

Adrian van Kaam (1975) verified the importance of spirituality in the activities of human life. He was a Dutch born and consecrated Catholic Priest. He further studied psychology and philosophy in Germany and later established the Centre for Formative spirituality at Duquesne University in the United States, where he chaired the investigation of

the role of spirituality in human life and the psychotherapeutic process (van Kaam, 2011). Van Kaam maintained that if the human being values something, they will dedicate themselves to their goal or task. He incorporated spirituality into the psychotherapy encounter by a process of discovering the dynamic power of the human being (van Kaam, 1966).

Van Kaam's aim in psychotherapy was to encourage the patient to discover the transcendent qualities of oneself, whereafter the person is regarded as a spiritual entity (van Kaam, 1966). He emphasised self-discovery, which elevates the person to the status of a spiritual entity and thus shows the person the path of life. It is then that the person strives to become healthy, satisfied and happy in life. Van Kaam emphasized how the process of valuing and dignifying the person, facilitates discovery of oneself and achievement of one's task in life. Like Skovoroda, van Kaam tested his hypothesis existentially (meaning exclusive to the human life) (van Kaam, 1969). The result of his investigation of human spirituality demonstrates that human dynamics emanate from the spirit, thus revealing themselves only in the life of human beings.

Spiritual, according to Hegel (1770-1831) and many other philosophers, is viewed as freedom, and is therefore uncontrollable by any human being (Hegel, 2009). Skovoroda (1972) pointed out the power and nature of spirit and he wrote that spirituality is invisible and reveals itself in its actions. Like intellect that reveals itself in human achievements and activities, Skovoroda likened the spirit to such potential phenomena as hurricanes, which reveals itself in the devastation as we have witnessed in nature. Skovoroda implies for example, that one cannot see the winds, yet it moves oceans. Thus spirituality has potentiality and can be used positively or negatively, depending on which value the person chooses. The implication is that spirituality is the gift of dynamics and it is up to the individual to yield to the inner voice of the Holy Spirit and choose the appropriate value. Human beings are endowed with recognition of absolute values (which includes love and implementing this love appropriately) and therefore they have the inherent capacity to choose a goal according to their spiritual values (Hlywa, 2013).

Carl Jung (1958) highlighted this dynamic power of the human psyche and described its influence as follows

The psyche is the world's pivot; not only is it the one great condition for the existence of a world at all, but it is also an intervention in the existing natural order, and no one can say with certainty where this intervention will finely end... the psyche not only disturbs the natural

order, but if it loses its balance, it actually destroys its own creation. Therefore the careful consideration of psychic factors is of importance in restoring not merely the individual's balance, but also the balance of society, otherwise the destructive tendencies gain the upper hand. In the same way that the atom bomb is an unparalleled means of physical mass destruction, so the misguided development of the soul must lead to psychic mass destruction (p.114).

Carl Jung (1875-1961) is important to mention in this paper due to his significant contribution to the field of spirituality and psychology. Jung was a founder of the Institute of Jung in Zurich and the first president of the International Psychoanalytical Association. He was a doctor of medicine, psychiatrist, and author of a large number of scientific papers including philosophy, mythology, occult, religion and alchemy. He referred to the collective unconscious in human life as man's capacity to inherit spiritual and cultural values of one's ancestors (Jung, 1916/2002). Jung was extremely interested in all religions within the context of human spirituality (Jung, 2001) and his influence and approach will be incorporated in the approach to psychotherapy to be taken in the present study.

Psychotherapy has been defined as a condition deliberately and skillfully created by a therapist, where the patient is able to revise their attitude to their environment and most importantly towards them self because loyalty to one's internal voice is the entrance to the «happy house» (Hlywa, 2004; 2009; 2013). Such analysis of one's attitude to one's environment and oneself (a process on the conscious and altered conscious level) facilitates the patient to be able to make, and be responsible for, their decisions (Hlywa, 2009). This is reflected in the writings of the French philosopher Jean-Paul Sartre, who expressed the generally approved view that the duty of every human being is to decide for oneself. Sartre emphasised that it is only the human being who has been endowed with intellect, free will and the capacity of knowing oneself, thus capable of making decisions for oneself and being responsible for the decisions made (Sartre, 1956).

Heidegger (1962) referred to the person's environment in terms of «Umwelt» (distant environment), «Mitwelt» (close environment e.g. society, family); and «Eigenwelt» (internal environment i.e. one's own). Vontress (1995, in Ivey et al., 2012) also made reference to this process of being together in a relationship (Mitwelt). Ivey et al. (2012) noted how psychotherapy has been usually regarded as a highly verbal pro-

cess. The authors showed how silence could be utilised as a way of respecting the individual (Eigenwelt), developing a trusting relationship (Mitwelt), and working within the client's culture (Umwelt) (p.392). This process is elaborated in the current study where it is proposed that re-examining one's attitude towards oneself can be seen as one of the most important factors in psychotherapy and impossible without a consideration of spirituality (Hlywa, 2008a; Vontress, 1995).

Results of research. A review of the literature highlights the large and growing number of psychotherapies (Corsini & Wedding, 1989; Herink, 1980; Prochaska & Norcross, 2014). However, no single definition of psychotherapy has gained universal acceptance (Prochaska & Norcross, 2014).

Psychotherapy outcome studies indicate that only a 1% variance in treatment outcomes can be attributed to different psychotherapeutic models (Wampold, 2001). This has left the critical question of what accounts for treatment effects unanswered (Pargament, Lomax, McGee, & Fang, 2014).

The psychotherapeutic relationship has been shown to be accountable for the most significant part of the variance in treatment outcomes (Horvath, Del Re, Fluckiger, & Symonds, 2011; Hubble, Duncan, Miller, & Wampold, 2010).

Carl Rogers (1902-1987) claimed that the most important ingredient in the psychotherapeutic encounter is the relationship between the therapist and the patient (Rogers, 1942; 1951; 1961). He proposed a person-centred approach to psychotherapy (Rogers, 1986). From a person-centred perspective the duty of a psychotherapist is to be neutral but involved in the experience referred to as «we-ness» (Watkins & Barabasz, 2008, p.91), when trying to understand and assist the person to revise one's own attitude towards oneself. Therefore, not by virtue of discussion or questioning, but by a process of togetherness, the patient and therapist become a single entity (Hlywa, 2009).

According to Carl Rogers (1942; 1951; 1961) the only factor promoting life is within the human being. The treatment approach proposed by Rogers is called 'client-centred therapy'. Client-centred psychotherapy has gained increased popularity in the last few years due to calls for a more person-centred approach to healthcare (National Mental Health Commission, 2014; Brémault-Phillips et al., 2015).

Rogers suggested that the prerogative of every human being is to evaluate, decide, and implement their inner voice into life. Therapeu-

tic factors such as unconditional acceptance, positive regard, genuineness, warmth and empathy underlie Rogers' approach to treatment and emphasise the importance of the authentic and accepting nature of the therapist (Rogers, 1951).

Hypnosis can be considered to be a significant phenomenon in the spirituality of the human being and in the psychotherapeutic process (Hlywa & Dolan, 2010; 2010-2011; 2016). Thus, a consideration of the phenomenon of hypnosis will be an integral part of the current study due to its power in enhancing potentiality, both in terms of the person's health and development of symptoms leading to illness.

Hypnosis can be defined as «inherent, enhanced potentiality of human beings, which spontaneously appears in human life and which is also tapped by certain procedures known as hypnotic induction» (Hlywa & Dolan, 2010-2011, p.125). Hypnosis has the potentiality to overshadow reality perceived by the organs of perception and could imperatively act as a suggestion upon a hypnotised person.

Studies have shown that hypnosis is a powerful ingredient in rapidly creating the perfect psychotherapeutic relationship (Brown & Fromm, 1986; Hlywa, 2009; Spiegel & Greenleaf, 2005; Wolberg, 1964; 1967). It has been acknowledged that a positive psychotherapeutic relationship, which is usually achieved during quite a few sessions on the conscious level, is achieved within a very short space of time in the hypnotic relationship (Hlywa, 2009; Meares, 1967).

Contrary to the popular belief that hypnosis is primarily suggestion, hypnosis can also occur by utilizing the person's natural and spontaneous enhanced potentiality (Hlywa & Dolan, 2010). Depending on the individual's hypnotic potential, hypnosis can occur spontaneously without the assistance of the therapist (Spiegel & Greenleaf, 2005; Spiegel & Spiegel, 1978; 2004).

Herbert Spiegel (1914-2009) developed the Hypnotic Induction Profile (HIP), which he utilised in psychotherapeutic procedures as a useful tool to assess the patient's *capacity* for the hypnotic intervention due to its short and reliable qualities (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004). A clinician who is experienced in utilising this clinical tool is able to incorporate it naturally and spontaneously as part of the therapeutic process (Hlywa, 2008b). In this profile the patient's hypnotic capacity is measured in order to determine their capacity to benefit from the hypnotherapy. The Hypnotic Induction Profile (HIP) could be used by

any therapist who is therapeutically skilled in using hypnosis. This will successfully precipitate the therapeutic process.

When the person is in a hypnotic state, whether it is formal or informal, their perceptions are heightened. In this heightened state potentiality is enhanced, which can be negative (e.g. panic attack due to heightened fear) or positive (e.g. tapping into their inherent potential). In the positive state healing is promoted due to enhanced potentiality (Hlywa & Dolan, 2010).

James Braid (1843) suggested that it would be inhumane to neglect the power of hypnosis simply because we don't know the *modus operandi* of it or the nature of hypnosis. Considering all human behaviour, with the aid of the understanding of human potentiality in the hypnotic state, it is suggested that we can understand much more deeply the educational potentiality, achievements, endurance, will and many other human phenomena. This is in addition to considering the application of hypnosis in treating psychopathological states. In other words, hypnosis helps us to understand many phenomena in human life, in its healthy and pathological state (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004).

Researchers have proposed that hypnosis, especially in children until the age of about 12-14 years, is a daily occurrence, which plays a tremendous role in structuring the foundation of the personality of the human being (London, 1962; Morgan & Hilgard, 1973). The person in hypnosis adopts, uncritically, any suggestions emanating from some unknown internal or external forces. The unconscious elements in human behaviour that are acquired from unknown stimuli could be discovered more easily in the hypnotherapeutic process because it has been shown that the royal road to the unconscious is through hypnotic trance (Spiegel & Spiegel, 1978; 2004).

Studies show that unconscious processes have a powerful influence on human functioning, contributing to both health and illness (Hlywa & Dolan, 2016). The importance of the unconscious mind has been emphasised since ancient times. For example, as mentioned previously, Plato (427–347 BC) observed that the unconscious is part of the psyche of the human being. He described the unconscious mind as a wild beast within the human being, which cannot be eliminated but tamed to a certain degree (Plato, 1955).

Skovoroda (1972) referred to the unconscious as the «supraconscious» or the Holy Spirit that shines and shows a person the right way of life (Hlywa & Dolan, 2016, p.25). Moreover, later theorists such as

William James (1842-1910), a highly respected philosopher, psychologist and physician, in his book entitled «Principles of Psychology», referred to the unconscious as the «extra-marginal» and the greatest discovery in the human being (James, 1961).

Sigmund Freud (1856-1939), an Austrian neurologist and founder of psychoanalysis, attributed a negative role to the unconscious, highlighting that conscious activities of the human being are minimal. Freud likened the conscious to the tip of an iceberg that is immersed below the surface of the water (Freud, 1943; Freud, 1988).

It has been suggested that hypnosis can be used to access the unconscious mind of the human being (Forel, 1919; Spiegel & Spiegel, 2004; Wolberg, 1948, 1964; Wetterstrand, 1970). Thus, hypnosis must be considered in order to appreciate the essence of the human being and their spirituality.

Psychotherapy implies that we are dealing with the human psyche (Jung, 1960) and psyche in Greek is defined as «spirit or soul» (Soanes & Stevenson, 2009). Therefore the spirit or the soul can be shown to have profound central importance and relevance in psychotherapy.

Spirituality can be viewed as the internal essence of the human being (Jung, 2001; van Kaam, 1966), which suggests that spirituality may be a crucial factor in psychotherapy (Hlywa & Dolan, 2010; 2010-2011; 2016; Jung, 2001; 1974). Therefore, it is not surprising that some (e.g. Ivey et al., 2012) have recommended spirituality be integrated into the process of treatment (Gockel, 2011).

The therapeutic process, according to our understanding of the literature and the human being is a specially created psychotherapeutic relationship, which calls for the patient to re-examine one's attitude towards the universe and most importantly, the attitude towards oneself. This process empowers the patient to be truly human and make a decision and implement it in the real life. It is proposed that any intervention, which is imposed onto the patient in this process of self re-examination, could only pollute the patient's way to get to know oneself.

It has been suggested that the signs and symptoms of physical and mental illnesses can be viewed as expressions of internal trauma, resulting in vilification of spirituality (Hlywa & Dolan, 2016). Thus, it may be part of the psychotherapy experience to process and gain insight into the spiritual nature and meaning of one's symptoms, and to find resolution and healing. A number of case studies have been published in this area including the following:

1. A boy suffering from rheumatoid arthritis, undergoing treatment for severe pain, inflammation and deformity, became symptom free after revivification and abreaction process in which he revealed his severe guilt for «his involvement in the death of his younger brother» (Hlywa & Dolan, 2010-11).

2. A patient with depressed mood and PTSD (Hlywa & Dolan, 2010-11).

3. A patient who presented with anorexia nervosa and PTSD (Hlywa & Dolan, 2010).

4. A patient who presented with hysterical blindness, where a mother «was afraid of facing the death of her son» (Hlywa, 2008b).

Conclusion. Hryhorri Skovoroda provided a deep understanding of the essence of the human being by pointing out that it is the spirit and not the body that gives and maintains life. Furthermore he said that such a gift remains with the human being throughout their conscious life. He emphasised that the human being should refer to their inner voice for guidance before making a decision in their life.

Hryhorri Skovoroda's contribution gives us new insights into the important role in providing a comprehensive model for incorporating spirituality into psychotherapeutic intervention. It is proposed that such a comprehensive approach to treatment can be considered to be one of the most effective ways to help those suffering from internal trauma.

In conclusion, a review of Skovoroda's contribution to the understanding of the essence of the human being will contribute profoundly to current models of treatment where spirituality has been minimized or even ignored in managing patient's physical and psychological health. It is further intended that the proposed review will inform future practice in this critical area of human functioning.

References:

1. Aristotle. *Metaphysics, Logic, Physics, Psychology, Ethics, Politics, Poetics*. In *The Philosophy of Aristotle*. Translated by J. L. Creed & A. E. Wardman. – New York : A Mentor Book, 1963.
2. Breitbart, W. (2001). Spirituality and meaning in supportive care: spirituality- and meaning-centered group psychotherapy interventions in advanced cancer. *Supportive Care in Cancer*. Springer-Verlag. DOI 10.1007/s005200100289.
3. Childs C. Y. *Exploratory Factor Analysis of the Spiritual Wellness Inventory*. PhD Dissertation. – Cleveland : Cleveland State University, 2014.
4. Corsini R. J. & Wedding, D. *Current Psychotherapies*. (4th ed.). Itasca, – Illinois : F. E. Peacock Publishers, INC, 1989.

5. Descartes R. Two Meditations. In J. H. Randall, J. Buchler & E. U. Shirk (eds.) *Readings in Philosophy*. – New York : Barnes & Noble, 1972.
6. Descartes R. *Discourse on Method and the Meditations*. – London : Penguin Classics, 1980.
7. Dolan L. M. An integrated approach to the psychotherapeutic treatment of vaginismus incorporating hypnosuggestion and hypnoanalysis / L. M. Dolan // *Australian Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*. – № 37(1). – 2009 – P. 60–73.
8. Dolan L. M. The treatment of irritable bowel syndrome : A holistic approach. (Master's Dissertation) / L. M. Dolan. – Johannesburg : University of Johannesburg, 2000.
9. Frankl V. E. *The Will to Meaning : Foundations and Applications of Logotherapy* / V. E. Frankl. – New York : Meridian, 1988.
10. Freud S. *A General Introduction to Psychoanalysis* / S. Freud. – Garden City, New York : Garden City Publishing Company, Inc, 1943.
11. Gockel A. (2011). Client Perspectives on Spirituality in the Therapeutic Relationship, *The Humanistic Psychologist*, 39:2, 154-168, DOI: 10.1080/08873267.2011.564959.
12. Hall C. S. & Lindzey G. (1957). *Theories of Personality*. New York : John Wiley & Sons.
13. Hegel (2009). *The Philosophy of History*. Transl. by J. Sibree, Scotts Valley, CA: IAP. [Kindle version 1.12.4 (41014)] Retrieved from amazon.com.
14. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Transl. by John Macquarrie & Edward Robinson, Oxford : Blackwell Publications.
15. Herink R. (Ed.). (1980). *The Psychotherapy Handbook : The A to Z Guide to more than 250 different therapies in use today*. New York : New American Library.
16. Hlywa E. (2009). «Hypnosis and Client–Centred Therapy». *Internal Security*, (1), 61-68
17. Hlywa E. (2013). *Discover happiness within yourself*. Sydney : Sova Books.
18. Horvath A. O., Del Re A. C., Flückiger C., & Symonds D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48, 9–16. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022186>.
19. Hubble M. A., Duncan B. L., Miller S. D. & Wampold B. E. (2010). Introduction, In B. L. Duncan, S. D. Miller, B. E. Wampold and M.A. Hubble, (Eds.). *The Heart and Soul of Change : Delivering what works in Therapy*. Washington, DC, USA : American Psychological Association.
20. Ivey A. E., D'Andrea M. J. & Ivey M. B. (2012). *Theories of Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*. Los Angeles : Sage

21. James W. *The varieties of religious experience : A study in human nature* / W. James. – Cambridge, MA : Harvard University Press. (Original work published in 1902), 1961.
22. Jung C. G. (1916/2002). *Psychology of the unconscious*. (English ed. first published in 1916). Transl. By B. H. Hinkle. Mineola, New York : Dover Publications.
23. Jung C. G. (1958) *The Spirit of Philosophy* in W. Burnett (Ed.). *This is my philosophy*. – P.114–167, London : Allen & Unwin.
24. Jung C. G. (1960) *The Structure and dynamics of the Psyche*. The collective works (Vol. 8). London : Routledge & Kegan Paul.
25. Kant I. (1958). *Critique of Pure Reason*. New York : The Modern Library.
26. Kierkegaard S. (1972) *Collection of Critical Essays*. New York : Anchor Books.
27. Kierkegaard S. (1974) *Concluding unscientific postscript*. Translated by D. E. Swenson. Princeton : Princeton University.
28. Koenig H. (2012) *Religion, Spirituality, and Health : The research and clinical implications*. International Scholarly Research Network, ISRN Psychiatry, Article ID 278730, DOI:10.5402/2012/278730.
29. London P. (1962) *Hypnosis in children : An experimental approach*. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 10, 79-91.
30. National Mental Health Commission (2014). *The National Review of Mental Health Programmes and Services*. Sydney : NMHC.
31. Pargament K. I., Lomax J. W., McGee J. S. & Fang Q. (2014) *Sacred moments in psychotherapy from the perspectives of mental health providers and clients : Prevalence, predictors, and consequences*. *Spirituality in Clinical Practice*, 1, 248–262. <http://dx.doi.org/10.1037/scp0000043>.
32. Plato. (1955) *The Republic*. (2nd ed. rev.). Transl. by D. Lee. Middlesex, England: Penguin Classics.
33. Plato. (1956) *Protagoras and Meno*. Transl. by W.K.C. Guthrie. London: Penguin Books.
34. Porter L. A. (2012) *Crafting Practice in Trauma Therapy : A dialogical and relational engagement with ethics and poetic, sacred, spiritual and unnamed moments in therapeutic relationships*. PhD Thesis. Armidale : University of New England.
35. Rogers C. R. (1942) *Counselling and Psychotherapy*. Cambridge, Mass : Houghton Mifflin.
36. Sartre J. P. (1956) *Being and Nothingness : An Essay on Phenomenological Ontology*. New York: Philosophical Library.
37. Seaward B. L. (2000). Stress and human spirituality 2000 : At the cross roads of physics and metaphysics. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 25, P. 241–246.

38. Selye H. (1956) The stress of life. New York : McGraw-Hill.
39. Shubin D. H. (2012) Skovoroda : The world tried to catch me, but could not. A Biography and Analysis of the Itinerant Philosopher, Scholar and Christian Humanist, Grigori Savvich Skovoroda, and a Translation of selected Writings. USA : Shubin.
40. Skovoroda H. S. (1995). Discover human in yourself. Transl. by M. Kashuba, transl. of poetry by V.Voitovych, Lviv : Svit. (Григорій Сковорода; Пізнай в собі людину, 1995, Видавництво “Світ”, Львів. Переклад М. Кашуба та В. Войтович.
41. Spiegel H. & Spiegel D. (1978). Trance and Treatment : Clinical uses of hypnosis. New York : Basic Books.
42. Van Kaam A. L. (1975) In Search of Spiritual Identity. Denville, NJ : Dimension Books.
43. Wolberg L. R. (1967) The Technique of Psychotherapy. Part 1 and Part 2. (2nd ed.). New York : Grune & Stratton.

НАШІ АВТОРИ:

Августюк Марія Миколаївна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Агаєв Назім Асафович, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, начальник Науково-дослідного центру гуманітарних проблем ЗС України, м. Київ.

Антонець Марина Олексіївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії, історії та педагогіки Полтавської державної аграрної академії, м. Полтава.

Антонець Світлана Степанівна, студентка 4 курсу психолого-педагогічного факультету спеціальності «Психологія» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, м. Полтава.

Волошина Вікторія Олександрівна, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Джеджера Клавдія Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Довгалюк Тарас Анатолізович, кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Довгань Наталія Олександрівна, кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії психології спілкування, Інституту соціальної і політичної психології, м. Київ.

Гандзілевська Галина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Каламаж Руслана Володимирівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки, проректор із

навчальної та виховної роботи Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Каламаж Вікторія Олегівна, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Калмикова Людмила Володимирівна, викладач кафедри психології, Хмельницького інституту соціальних технологій, м. Хмельницький.

Красильников Ігор Олександрович, викладач, кандидат психологічних наук, доцент Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, м. Полтава.

Кушнірова Тамара Василівна, професор кафедри пенітенціарної педагогіки та психології, Інституту кримінально-виконавчої служби, м. Київ.

Лящ Оксана Павлівна, кандидат психологічних наук, доцент, Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна», м. Вінниця.

Матласевич Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Панасюк Олександр Анатолійович, слухач магістратури Інституту кримінально-виконавчої служби, м. Київ.

Пасічник Ігор Демидович, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Співак Дмитро Віталійович, аспірант кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський.

Тітов Іван Геннадійович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, м. Полтава.

Черніговець Тетяна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне.

Харжевська Ольга Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

Шпак Марія Мирославівна, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

Шермер Яна Леонідівна, студентка магістратури спеціальності «Психологія» Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Beata Adrjan, Dr., Adiunkt, Uniwersytet Warmiński Mazurski, Olsztyn, Poland.

Lynda Dolan, Mgr., PhD Student, Clinical Psychologist, m. Mosman, Australia.

Наукове видання

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

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

Випуск 4

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. 14,76. Наклад 100 пр. Зам. № 10–17.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідectво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідectво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.