

ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Науковий журнал

Тематичний випуск

*Аксіопсихологія розвитку
особистості в освітньому середовищі*

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
2012. № 1 (3)

**Науковий
теоретико-методологічний і прикладний
психологічний журнал
"ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ"**

Видається з 2010 року

Засновник: Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової
інформації: серія КВ № 16532 – 5004 Р, видане 24 березня 2010 року
Міністерством юстиції України

Редакційна колегія:

З.С. Карпенко (гол. ред., Івано-Франківськ),
О. Богдашина (Лідс, Великобританія), *І.С. Булах* (Київ),
В.О. Васютинський (Київ), *Ж.П. Вірна* (Луцьк), *Т.В. Говорун* (Київ),
П.П. Горностай (Київ), *Я.О. Гошовський* (Луцьк),
Г.С. Грибенюк (Черкаси), *М.С. Гусельцева* (Москва, Російська Федерація),
І.В. Данилюк (Київ), *Л.В. Засекіна* (Луцьк),
О.Г. Злобіна (Київ), *Н.Ф. Каліна* (Сімферополь),
О.А. Ліщинська (Івано-Франківськ),
Л.А. Мойсеєнко (Івано-Франківськ),
В.П. Москалець (Івано-Франківськ),
Г.К. Радчук (Тернопіль), *В.В. Рибалка* (Київ),
М.В. Савчин (Дрогобич), *А.В. Фурман* (Тернопіль),
Н.В. Хазратова (заст. гол. ред., Київ), *Ю.М. Швалб* (Київ),
Н.Ф. Шевченко (Запоріжжя),
Ю.Р. Сидорик (відп. секретар, Івано-Франківськ)

Редакційна рада:

І.Є. Цепенда (Івано-Франківськ), *Г.О. Балл* (Київ),
І.Д. Бех (Київ), *М.Й. Боришевський* (Київ),
І.М. Гоян (Івано-Франківськ), *С.Д. Максименко* (Київ),
І.Д. Пасічник (Остроз), *М.М. Слюсаревський* (Київ),
В.О. Татенко (Київ), *Т.М. Титаренко* (Київ),
Н.В. Чепелева (Київ), *Т.С. Яценко* (Ялта).

Адреса редакції:

76025, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Т. Шевченка, 57, к. 518,
телефони: + 38-0342-59-61-36
+ 38-067-49-51-322
e-mail: karpenkozs@ukr.net; rvpkaf@ukr.net

Усі друковані статті пройшли процедури рецензування,
експертного і конкурсного відбору

© "Психологія особистості", 2012.
© Видавництво Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника, 2012

ЗМІСТ

Zinovia Karpenko Psychological peculiarities of valuable self-determination of junior pupils	5
Мирослава Гасюк Вплив фактору сімейного стану на суб'єктно-ціннісні особливості самоактуалізації жіноцтва	13
Василь Голован Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів у крос-культурному вимірі	22
Галина Гончаровська Проблема становлення особистості студентів – практичних психологів у процесі формування їх готовності до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку	32
Інеса Гуляс Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів	40
Василь Житарюк Аксіопсихологічні передумови розвитку моральності молодших школярів	50
Євген Карпенко Суб'єктно-ціннісні особливості процесу самоактуалізації особистості	59
Ольга Климишин Християнсько-психологічні основи розвитку духовності особистості	69
Надія Когутяк Аксіопсихологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи	79
Оксана Кормило Емоційно-ціннісні чинники оптимізації учіння молодших школярів	88
Володимир Мицько Психодинамічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів	99

Ірина Міхіна	
Терапевтична метафора як засіб розвитку творчих здібностей дошкільників у процесі їх аксіокорекції	109
Наталія Назарук	
Каузально-телеологічний формат профілактики "професійного вигорання" вчителя	119
Оксана Паркулаб	
Феноменологічний аналіз у віковому екзистенційному консультуванні та його аксіологічні акценти	129
Галина Радчук	
Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості	138
Лілія Романкова	
Моделювання конфліктних ситуацій як засіб аксіокорекції міжособистісних стосунків у педагогічному колективі	151
Алла Сімак	
Аксіопсихологічна детермінація копінг-поведінки підлітків-акцентуантів	159
Віктор Сіткар	
Вплив субкультури на соціальне виховання особистості	169
Владислав Сметаняк	
Психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності	177
Дар'я Черенщикова	
Аксіокорекція педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах засобами позитивної психотерапії	184
<i>ПРЕЗЕНТАЦІЇ</i>	
Олена Донченко	
Вступ до "Архетипового менеджменту"	195
Лідія Мойсеєнко	
Психологія розуміння як наскрізного процесу творчого математичного мислення	204
Світлана Литвин-Кіндратюк	
Психологічні конфігурації новітньої та традиційної естетики повсякденності	221

УДК 159.922.7:17.022.1

Zinovia Karpenko

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF VALUABLE SELF-DETERMINATION OF JUNIOR PUPILS

The normative model of personality's value self-determination is grounded and the results of complex experimental and diagnostic research of this phenomenon at primary school age are enlightened in the article.

Key words: *value self-determination, primary school age, normative model, personality.*

Stating of the problem. The central problem of aksiopsychology is ascertainment of conditions, factors, patterns and trends of value self-determination. The fundamental ideas of self-identity as realized self-determination were expressed by S.L. Rubinstein. In the age aspect the problem of self-determination was considered by L.I. Bozhovich, who stressed in it such things as life choices, searching for meaning and purpose of existence, finding own place in the work, society, life. Productive attempt of the general psychological approach to the problem of self-identity was accomplished by V.F. Safin, who highlighted the following structural units of whole act of self-identity as motives, goals, abilities, character properties and actions. In light of the alleged understanding of self-identity experimental works were performed by S.I. Haliautdinova, A.L. Krupenina, U.K. Uzbekova, V.B. Yamidanova etc. M.R. Ginsburg pointed to the valuable semantic nature of self-determination as an attribute of socially mature individual and function of consciousness. Similar theoretical positions were expressed by V. Bartsalkina, V.A. Orlov, T.V. Snehirova, S.N. Tydor, I.G. Shendrik etc.

The aim of the study. Experimental-diagnostical investigation of valuable self-determination in the early school years accomplished by us has to verify and specify its regulatory model.

The main material. We hypothesized that valuable self-identity is the integral indicator of actional activity that displayed on the different levels of attribution. Psychological sense of self-identity is morally motivated choice, occupation of a particular social position through the establishment of conscious living relations in the system of human activities: learning, work, communication, and also diversified common activities with certainly moral context of social life in general with individual creative contribution to the fund of cultural heritage of humanity. Thus, the sphere of the valuable self-determination of junior pupils was limited to mono-, poly- and metasubjective representations of their individual consciousness that arises from multiple studies of psychological characteristics of this age.

Based on the theoretical model of the structure of the valuable semantic consciousness, we hypothesized that *self-determination of junior pupils is predetermined by complex dynamic relation of their subjective*

faculties: interests, desires, aspirations ("want"), available skills, creative abilities ("can"), age, psychophysiological and qualities of character ("Is") and personal new growth of valuable contents: the social orientation of behavior as a result of the adoption of individual motives, purposes and methods of a particular activity ("necessary"), collectivistic attitudes and values as moral and semantic feelings ("must"), temporal and semantic sense aims of individual goals ("I will") in the culture surroundings.

Such formulation of the nature and structure of personal self-determination takes into account the teleological and causal vector of analysis. Accordingly, the complex of empirical methods was used: psychological observation, interview, projective technique (writing of the works "What will I be when I grow up"), expert evaluation, group evaluation of the individual, the method of ranking of the series, surveys, and socioresearching, modelling of game problem situations ("exhibition", "rocket", "hitting the target"), biographical method.

On the basis of the theoretical representation of the process of self-determination its standard model has been built, it sets the parameters of the empirical research (see Table 1). The proposed model consists of self triads personal properties (traits), combined into potential of self-determination in a particular kind of activity. The validity of the selection of personality traits as empirical correlates of social behavior dispositions, underlined in the basis of valuable self-determination has been repeatedly marked by G. Olport, K.M. Hurevych, V.O. Bohdanov, V.I. Pokhylko etc. because antireductionistic, integral approach denies the expediency of the construction of properties to simpler systems where necessary.

Table 1. Normative model of self-determination of junior pupils

Type and potential of selfdetermination	Properties	Representative forms of behavior
1	2	3
Existential self-determination and appropriate potential	A.Optimism C.Creation B.Humanism	Fighting for their ideals, defending them confidently. Full Full of ideas, creates original products of activities. Cares about the common welfare by all available means.
Moral self-determination and appropriate potential	A.Responsibility C.Initiativiness B.Collectivism	Performs any work entrusted to him well and timely, true to his word. Offers interestingcases,supports other members of joint activity. Worries about the matters of the form, willing to participate in joint matters.

1	2	3
Pragmatic self-identifying in the structure of potentials: - cognitive	A. Curiosity C. Quick wits B. Independence	Seeks for new knowledge that gets from books, from the teacher and other people. Solve complicated problems quickly. All educational task does by himself, relies only on his own. Willingly performs any work.
- prakseological	A. Industry C. Persistence B. Orderliness	Every purpose brings to the end. Ready to start the work immediately, does not lose time. Has a lot of friends, interested in friends' affairs.
- communicative	A. Sociability C. Honesty B. Delicacy	Always tells the truth to his friends supports the right person. Always helps friends in hard work, worries about friends, shared with them.

Conducted content-analysis based on the notion about *personal properties as empirical correlates of social behavior dispositions*, reveals the following potentials of self-determination conform to basic kinds of human activities (M.S. Kagan): cognitive, communicative, practical and transformative, value-oriented, life activity in general.

Each potential of self-determination is a disposition consisting of affective (A), cognitive (C) and behavioral (B) components which perform the function in the structure of sense-creative motif: affective component - function of sense creativity (broadcasting of respective needs), the cognitive component has the function of intellectual supporting sense, behavioral component associated with the function of realising of sense with the help of volitional personality traits.

This table helps us to see that the properties of existential potential of self-determination are in the initial stage of forming and for junior pupils were not used.

On the way to the awarding of the true values of life activities the personality constantly encountered the problem of the selecting of targets, motives, acts. But not every choice is a measure of personal self-determination, only one in which the preferred value has the highest order. Situations that lead to the need for such elections, originally arising in conjunction with other activities. According to this fact the capacity for moral choice is the criterion of valuable self-determination. This criterion helps to differentiate types of self-determination on theoretically selected levels. Thus, the level of individual activities (monosubject) has *pragmatic self-determination* that implements specific "instrumental" motives of activity. At the level of joint activity (polysubject) *moral self-determination* is manifested, while well-action (or ill-action) as a result of conscious self-restrain (or unencumbered by liability selfishness) is performed. Personality

in the context of life activity (metasubject) is determined according to existence, answering to the questions of the sense of being and mission etc. which come under "competence" of existential self-determination. Obviously, to the level of unconscious functioning (relative subject) conforms to *situational self-determination* that is possible in the situation of awareness of actual instinctual motives, peculiar wisdom of behindhand. In some cases, situational self-determination coincides with pragmatic, forming a mixed conglomerate. The level of absolute subject conforms to eschatological self-determination as finding answers to the ultimate goal of life. Due to obvious reasons, this type of self-determination is not diagnosed.

Based on the conceptual model of self-determination and data available in literature about conditions of its implementation we formulated **indicators of psychodiagnostic of age type of self-determination:**

1) *level of subjective attribution* of individual concentration on "individual", "group", "society". This type of self-determination is measured by "scale" and the degree of mastery of their individual life attitude, manifested in behavior;

2) form of self-determination, or the way of taking positions by *personality*. The form of self-determination is shown in problem situations of valuable choice in joint activities. Criterion of the form of self-determination is the behavior in the conditions of relationship between freedom and necessity, which is the essence of moral conflict. There are ways of occupying the position: taking responsibility, initiating freely performed actions, selfish or socially collectivist motivation;

3) *type of self-determination*, which is set by the nature of the prevailing social attitudes and values of the individual.

The empiric correlates of indexes of age type of self-determination were established by socioresearching statuses of junior schoolchildren, levels of group estimation of forming of their personal properties and potentials of self-determination, levels of personality adequacy (correlation of I-wished and I-existing), their images in the future, results of conduct in problem situations. The realized complex of experimentally diagnostic methods allows to assert the presence of some general tendencies of aksiogenesis on the stage of junior school age.

A typical tendency in the awareness of personality properties of junior schoolchildren is the understanding of what is bad for me, as for a pupil, and confident authentication with this standard of overwhelming part of classmates. In most cases the parcial estimation of failure in educational activity spreads on other spheres of self-realization of personality and creates unfavorable conditions for compensatory and mutually intensifying development of separate types of the valuable self-determination.

A conclusion made on the basis of account of coefficients of adequacy of group estimations of personality, testifies the predominance of objective orientation in the educational-pedagogical process. Functions of regulation,

limitation, prohibition, compulsion, that realize this orientation in psychological-pedagogical influence, don't facilitate enough in forming of ramified evaluation of standard "what is good". According to the authentication of junior schoolchildren with a positive standard appears unsteady, it can be unsettled by casual disciplinary violation or bad estimation. As information testifies, an educate effect of application of imperative strategy of psychological influence is doubtful, as only the "order" conditions of the valuable self-determination of junior schoolchildren create.

The results of factor analysis of potentials of the valuable self-determination of junior schoolchildren found out interesting conformity to law, which marks 2-3 forms of primary school. The fact of switching of group estimations of personality of junior schoolchildren repeatedly described in literature was confirmed from the criteria of educational activity on the criterion of effective interpersonality co-operation in a form collective. In the third form properties of personality, which provide progress of compatible activity, begin to play role in self-determination. A change is carried out from the mainly pragmatic (mainly educational) on a moral-collectivistic level valuable self-determination, which begins to determine (to correct, to regulate) the current displays of personality.

It is worth to pay attention to the fact of increasing of subjective meaningfulness of such traits, as collectivism, good organization, initiativeness with maintenance of high value of responsibility in self-determination of schoolchildren in the third form. From the second to the third form the value of curiosity, shrewdness, independence falls in educational activity, in other words the conclusion about the leading role of moral potential of third-formers in their self-determination in a collective is confirmed. But the weight of cognitive potential of self-determination that prevailed in the second form falls.

For researching of forms of personality self-determination in the second and third forms three experimental situations were organized.

The results of elections in the situation "Exhibition" testify that in moral self-determination of third-formers reason of personality responsibility prevails above a reviewer person. The pupils of the third form are not able to realize the responsibility for making a decision, which realizes moral reason.

In the situation "Rocket" self-determination as the method of initiating of the morally motivated action was investigated. It appeared that in the third form tendency to initiating of the morally explained actions (directed on a benefit of others) notably prevails above a tendency to realize the right for the action aimed at a benefit for himself (selfish reason).

The experimental situation - game "Hitting the aim" tested the capacity of schoolchildren for collectivistic self-determination.

Elections carried out on a benefit I-reviewer group or form on the whole consist in proportional dependence 1: 2: 2 for the second and 1: 3: 1

for the third forms. It means that tastes of second-formers were divided equally between a group, incorporated with the aim of joint activity, and the collective. Third-formers have positive attitude toward a primary sociable collective (groups) that predominates notably. It means, that in the third form comparatively with the second one the role of multiplanned compatible activity in forming of collectivism self-determination of schoolchildren grows strongly. Initiative of third-formers in a problem situation more often leads for the choice of position in which the personal responsibility of pupils will be realized before friends in common educational, public and other affairs. Thus, *collectivism integrates properties of responsibility and initiativeness in the structure of personality apt to self-determination.*

Conversations with pupils, analysis of works on a theme "What I will be, when I grow up" convince that prevailing tendency of self-determination in prime school age is *aspiration to be as all*, to adjust to the conditions of life and work in a form collective.

The analysis of pupils' works testifies that a third-former has a semantic and time prospect of self-determination, naturally, closer constrained, than second-formers have, that allows to judge about greater social maturity of the first, the their best preparedness to vital self-determination.

General optimistic mood pierces the vital plans of junior schoolchildren, their humanistic orientation are noticeable. Reasons of creative attitude toward life are expressed much more poorly. Junior schoolchildren are mainly oriented to the recreation of well-known professionally-role-play positions in public relations. Mastering of social experience, adaptation to the terms of public living together – main tendency of self-determination in primary school age.

Attentive consideration of profiling personality traits (and also their combinations) in the correlative rows of I-images results in general conclusion about prevailing in the second form tendency to self-realization as a subject of individual activity; in the third form there is a tendency to realization of himself as the subject of the publicly divided activity. This fact represents the passing to the leading sphere of self-determination for teenagers - moral-collectivism self-determination in the process of executable compatible activity.

Ranking of self-appraisals of traits, connected with some components of semantic dispositions that served basis for determination of adequate personality properties related to the certain components, allows to see general for junior schoolchildren regularity.

In self-determination according to the prospects of development of themselves as personalities junior schoolchildren base on *the cognitive components of I-wished*, in other words on realization of the capacities for the performing activity (component "can"). Analogical logic-mathematical procedure in relation to the components of disposition structure of I-existing

allows to draw conclusion about domination of highly emotional components (necessities, desires-intensions) in the estimation of the real possibilities of self-creating. In other words, junior schoolchildren (especially third-formers) consider that in an order to become the one and such, more important to want, and already then to own certain capabilities and volitional properties. Using above-mentioned procedure in relation to separate potentials of pragmatic self-determination, it is possible to come to the conclusion about the leading role of prakseological potential in the structure of I-wished and I-existed.

Aspiring of junior schoolchildren is marked, thus, to claim of itself in concrete practical businesses. The possibilities in the achievement of the intended ideal schoolchildren also estimate higher according to labour activity. A difference exists in determination of possibilities of self-realization in a communication and studies: third-formers estimate higher the possibilities in a communication, second-formers - in studies. It means that *between the second and third forms a quality change comes true in the structure of self-appraisal: from highly emotional-overpriced it changes into more realistic, reflexive in material*. It follows consequently that third-formers connect their desires with the real possibilities closer, build more self-weighted plans than second-formers.

The major factor of development of self-determination in primary school age is the character of psychological influence of a teacher. High coefficients of correlation of expert estimations of a form master with the group estimations of levels of forming of potentials of self-determination of junior schoolchildren are received.

On the background of the high coefficients of intercommunication of group and expert estimations some divergence of estimations of communicative potential of self-determination in both class parallels are noticed. Obviously, the criteria of efficiency of interpersonality communication for junior schoolchildren and teachers are different. Traditionally intercommunication of criteria of estimations of efficiency of self-determination in educational activity is high; in the third class there is also a maximal coincidence of estimations of self-determination in labour activity. These data confirm and specify a conclusion about the character of the valuable self-determination of junior schoolchildren, done by us before. *Position "executor-individualist", typical for second-formers, correlated first of all with properties necessary for educational activity (diligence, industriousness, independence, veracity). Position of subject of the socially divided activity, inherent to third-formers, is realized in concrete work that often goes outside the tasks of educational activity (characteristics: diligence, industriousness, sociability, discipline). Establishment of dominant orientation of influences by means of coefficient of Hutman allows to make a conclusion, that only in one case that touches self-determination in educational activity a pedagogical estimation plays the designing function, in other words it comes out as valued-oriented basis for*

mastering of criteria of successful studies of students. In other cases influences prevail above a form collective, especially it touches the evaluation of moral potential of self-determination. The marked circumstance determines the insufficient taking into account concrete terms of vital functions of junior schoolchildren, specifics of social situation of pupils' development by their teachers.

During empiric research characteristic contradictions were educed in self-determination of junior schoolchildren. They are: divergence between the objective requirement of moral self-determination in the conditions of compatible activity and aspiring to pragmatic self-determination in relatively individual activity; between a motivational-demanded sphere and real possibilities of personality (a conflict between "want" and "can"); between the reference function of pedagogical estimation and insufficient experience of interpersonality evaluation; between a leading tendency to self-realization in concrete practical works and necessity of harmonious self-determination presented in the culture with different types of human activity; between aspiring to self-realization in carrying out activity and necessity of creative attitude toward the life; between the semantic and time prospect of self-determination etc. Taking into consideration age tendencies of adults self-determination and their adequate reacting on the initiative actions of junior schoolchildren will help the last to untie the marked contradictions and to come to greater spiritual maturity quicker.

Conclusion. On the whole, experimental verification of conceptual model of the valued self-determination of junior schoolchildren testifies that a transition from pragmatic to morally-collectivism self-determination in a considered age period is a characteristic psychological feature. Aspiring to adaptation in the conditions of functioning of form collective represents the leading tendency of self-determination of personality in a primary school age.

1. Карпенко З.С. Розвиток передумов особистісного самовизначення молодших школярів / З.С. Карпенко // Початкова школа. – 1989. – №6. – С.5-7.
2. Карпенко З.С. Психологічні особливості самовизначення молодших школярів / З.С. Карпенко // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – Вип.35. – К., 1990. – С.102-109.
3. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Ч.2. – Івано-Франківськ, 1996. – С.42-48.
4. Карпенко З.С. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З.С. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35 – 62.
5. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: Монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.

У статті обґрунтовано нормативну модель ціннісного самовизначення особистості та висвітлено результати комплексного експериментально-діагностичного дослідження цього феномену в молодшому шкільному віці.

Ключові слова: ціннісне самовизначення, молодший шкільний вік, нормативна модель, особистість.

УДК 159.922.1

Мирослава Гасюк

ВПЛИВ ФАКТОРУ СІМЕЙНОГО СТАНУ НА СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЖІНОЦТВА

Розглядається вплив фактору сімейного стану жінки на рівень основних показників самоактуалізації; експериментально діагностується залежність основних показників процесу самоактуалізації від характеру розв'язання життєвих криз: індивідуального психічного розвитку, сімейного циклу та професійного становлення. Показано, що суперпозиція досліджуваних факторів дозволяє виокремити основні ментальні та поведінкові патерни сучасних жінок, які знаходять вияв у стилі саморегуляції. Останній репрезентує психологічні механізми самоактуалізації (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних властивостей жінки (гнучкість і самостійність).

Ключові слова: гендер, гуманістична психологія, самоактуалізація, життєвий потенціал, життєва криза, стиль саморегуляції, андрогінія, творчість.

Постановка проблеми. Протягом 1991 – 2002 рр. в Україні склалася якісно нова соціокультурна ситуація, котра привела до зміни всієї морально-духовної парадигми життя країни. Переоцінка духовних цінностей та орієнтацій в період соціальних трансформацій активізувала масову свідомість усіх груп населення, у тому числі і жіночого. Саме жінки, як доведено історією і наукою, мають вагомий вплив на формування духовного світу і культурних цінностей дітей, сім'ї, суспільства.

Дослідження психологічних проблем гендеру, що спостерігається в останні роки (Т.В. Говорун, С.І. Голод, А.О. Деркач, О.А. Донченко, Л.М. Карамушка, З.С. Карпенко, О.М. Кікінежді, І.С. Кон, В.Г. Крисько, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), спрямоване на з'ясування сукупності умов, які забезпечують розкриття творчого потенціалу особистості з урахуванням специфічних чинників гендерної соціалізації і стратегічного вектора самоактуалізації, що вимагає від людини андрогінного мислення й поведінки.

Мета дослідження полягає в експериментально-діагностичному відстеженні та якісній інтерпретації психологічних критеріїв і показників процесу самоактуалізації у сімейних та самотніх жінок, що становлять розвивальний потенціал обох вибірок у суб'єктно-ціннісному вимірі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянуті різновиди теорій фемінізму (ліберальний, марксистський, соціалістичний, радикальний, психоаналітичний, постмодерністський) акцентують різні аспекти гендерної проблематики. В результаті міждисциплінарних гендерних студій напрацьовано багатий тезаурус понять гендерної психології, розкрито закономірності диференціюючої

(гендерної) соціалізації (Ш. Берн, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді, І.С. Кон, М. Мід, Г.Г. Сілласте, Т.М. Титаренко, К. Хорні). Встановлено основні концептуальні підходи до вивчення такого складного соціокультурного конструкту, як гендер. Саме гендер, як базовий вимір соціальної структури суспільства, разом з іншими соціально-демографічними і культурними характеристиками (раса, клас, вік) організовує соціальну систему. Як соціальний феномен, він має неоднозначний зміст, включаючи значну кількість компонентів, які можна об'єднати в дві основні складові гендеру: як соціального інституту і як індивідуального статусу. Гендер конституюється через певну систему соціалізації, яка є особливою для кожної культури чи суспільства. Гендерні особливості особистості означені у суспільстві через систему досить узгоджених уявлень стосовно мужності (маскуліності) і жіночності (фемінності).

У сучасній культурі психологічна фемінність пов'язана з децентрацією особистості, тобто зміщенням мотиваційно-ціннісної домінанти з егоцентричних і групоцентричних прагнень на універсально-милосердні та альтруїстичні. Причому децентрація базується на неусвідомлюваних процесах, виявляється безпосередньо в почуттях та бажаннях і не підлягає прямій вольовій регуляції, що є домінантою жіночого типу розвитку.

Відомі такі спроби аналізувати гендер: як ефект сприймання і самосприймання, як здатність усвідомлювати і артикулювати статеву ідентичність ("чоловік" і "жінка") і пов'язані з нею соціальні, політичні, економічні, культурні й інші вектори поведінки. Аналізується система існуючих соціальних та гендерних стереотипів як механізму підтримання статево-рольової диференціації. Конкретизується суть поняття психологічної андрогінності, що тісно пов'язана з високим рівнем розвитку особистості, подоланням егоцентричних, групоцентричних та конформних настановлень, поєднанням індивідуалізації та децентрації.

Залежно від типів підпорядкування гендерним нормам (поступливість, схвалення, ідентифікація) визначаються типи гендерної соціалізації. У роботі типологія, означена Ш. Берн, доповнена ще двома типами – непідкорення й андрогінії, – що зумовлюють якісно інші типи гендерної соціалізації. Указана типологія представлена у вигляді таблиці, де означені типи характеризуються нами з точки зору взірця відповідної моделі поведінки, внутрішнього прийняття гендерної норми, підкорення нормативному тиску (страх соціального покарання), а також передачі гендерних ролей наступним поколінням. Кожен із виділених типів характеризується відповідними ознаками (табл.1).

Таблиця 1

Типи гендерної соціалізації

Тип підпорядкування гендерним нормам	Взірець моделі поведінки	Внутрішнє прийняття	Підкорення нормативному тиску	Передача гендерних ролей наступним поколінням
Поступливість	є	немає	є	є / немає
Схвалення	є	є	немає	є
Ідентифікація	є	є / немає	є / немає	є / немає
Непідкорення	є / немає	є / немає	є / немає	є / немає
Андрогінія	є	немає	немає	немає

1. Поступливість: тип підпорядкування соціальним нормам, при якому людина не приймає їх, але з метою уникнення покарання й отримання соціального схвалення приводить свою поведінку у відповідність із ними.
2. Схвалення (інтерналізація): тип підпорядкування соціальним нормам, при якому людина повністю їх приймає.
3. Ідентифікація: тип підпорядкування соціальним нормам, при якому внутрішнє Я індивіда потенціює дії рольової моделі.
4. Непідкорення: незалежність від моделі соціальної поведінки, відкидання соціальних норм.
5. Андрогінія: у поведінці індивіда наявні рольові моделі обох статей.

Взаємодія різних типів гендерної соціалізації у подружній парі зумовлює різну міру і характер її конфліктогенності, що опосередковано впливає на самоактуалізацію шлюбних партнерів. Моделі типів поведінки подружжя з різними комбінаціями гендерних установок визначають відповідну лінію поведінки в повсякденному житті людей.

Виклад основного матеріалу. Ієрархічна модель системи базових потреб (за А. Маслоу) дає змогу виявити місце самоактуалізації у системі мотивації людини. На основі першоджерел вичленовуються основні типи поведінки людини, що призводять до конструктивної самоактуалізації. Автор ідеї самоактуалізації вбачає у ній універсальний сенс, який не повинен залежати від статі. Виявлено, що при розміщенні на уявній дихотомічній шкалі "мужність – жіночність" окремі характеристики самоактуалізації розподілені близько до нормального закону розподілу. Так, ближчими до полюсу "мужність" знаходяться такі характеристики, як відданість роботі, сміливість, здатність зробити виклик світу, дисципліна, витривалість. До полюсу "жіночність" наближаються безпосередність, спонтанність, інтуїція, гнучкість, захоплення, любов тощо. Інші характеристики розміщені між полюсами, їх можна віднести як до категорії "мужність", так і до категорії "жіночність" – творчість, скромність, здатність бачити життя таким, як воно є, здатність вислухати інших, прагнення до знань та ін.

Особливістю самоактуалізації відносно гендерної ознаки є те, що при накладанні будь-якої її окремої характеристики на гендерні особливості особистості результатом буде неповторна, унікальна ознака.

Існує нерозривний зв'язок самоактуалізації і творчості особистості. Так, слідування принципу розвитку здійснюється тільки через розкриття творчого потенціалу особистості, через привнесення власної неповторності та унікальності. Самоактуалізація окремої особистості є безперервним процесом і залежить від вродженого потенціалу особистості, гендерної ознаки людини, її життєвого шляху, досвіду, ціннісних пріоритетів самовизначення, культурної стратифікації суспільства.

Відповідно до теоретичних узагальнень та на основі аналізу новітніх психологічних досліджень визначено провідну роль сім'ї у самоактуалізації сучасної жінки. Звідси виводиться стратегія кореляційного експериментального дослідження самоактуалізації сучасної жінки. У дослідженні застосовано психодіагностичні методики "Самоактуалізація особистості" (САМОАЛ) Е. Шострома, адаптація А.В. Лазукіна, Н.Ф. Каліної, "Стиль саморегуляції поведінки (ССП) – 98" В.І. Моросанової, Є.М. Коноз; глибинне інтерв'ю, написання психобіографій, творів на тему: "Любов, шлюб, сім'я", контент-аналіз.

Загальна вибірка експериментального дослідження становила 844 досліджуваних. З них: 196 студенток вищих навчальних закладів і коледжів, 260 працівників освіти, 90 працівників вищого і середнього персоналу сфери медичного обслуговування, 124 працівники ділової сфери, 82 пацієнтки Івано-Франківського обласного перинатального центру, 152 – непрацюючі. Вік досліджуваних – 17 – 62 роки. Респонденток було розподілено на дві групи: 1 – сімейні, 2 – несімейні жінки.

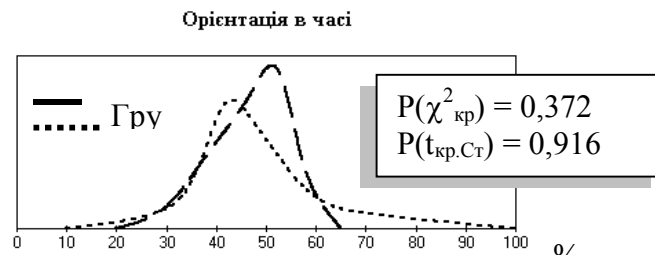


Рис. 1. Графіки функцій розподілу відносних частот появи результатів опитувальника САМОАЛ у досліджуваних групах за шкалою "Орієнтація у ..."

Проведено психологічну інтерпретацію статистичних результатів експериментального дослідження за шкалами опитувальника САМОАЛ. Так, за шкалою "Орієнтація в часі" (рис. 1) визначено особливості сприйняття часу та екзистенціальної цінності життя сімейних та несімейних жінок. Відзначено тенденцію у всій

генеральній сукупності жінок до невисоких показників за цією шкалою. Дана шкала фіксує рівень задоволеності теперішнім, здатності жити "тут і тепер"; констатуємо, що сучасній жінці бракує здатності відчуття екзистенціальної цінності часу. Існує позитивна кореляція показника з віком, що може свідчити про позитивну роль життєвого досвіду. Велике значення мають і вікові зміни у житті жінки – накопичуючи певні соціальні досягнення, що підвищує задоволеність теперішнім, жінка все ж втрачає молодість, фізичні сили і привабливість, а це змушує мимоволі звертатися до минулого, знову ж таки, знецінюючи теперішнє.

Молоді жінки ставлять високі вимоги до майбутнього життя, інколи не оцінюючи реально свої шанси. Відмовляючись від екзистенціальної цінності теперішнього, молода жінка не живе повноцінним життям "тут і тепер", марнує час, за яким буде жалкувати у майбутньому. Значну роль відіграє зростання серед частини сучасних молодих жінок ролі гуманістичних цінностей та вищий рівень психологічних знань, які представлені в сучасній культурі.

Експериментально і статистично встановлено, що більшість жінок стурбовані своїм майбутнім і фрустровані минулим, але ця тенденція слабше виражена в сімейних і зрілих жінок.

За шкалою цінностей самоактуалізація загалом сильніше виражена у сімейних жінок і залежать від базового рівня, отриманого в батьківській родині.

За шкалою "Природа людини", яка оцінює віру в людей, у потенціал їх можливостей, середнє значення вибірок практично не відрізняється, суттєвої кореляції з віком нема, хоча спостерігається незначна тенденція позитивної кореляції групи 2, з чим можна пов'язати відмінності у розподілах.

Більшість жінок в обох підвибірках мають оптимістичний погляд на природу людини, хоча в сімейних крива нормального розподілу виражена краще. Потреба у пізнанні має широкий континуум значень у

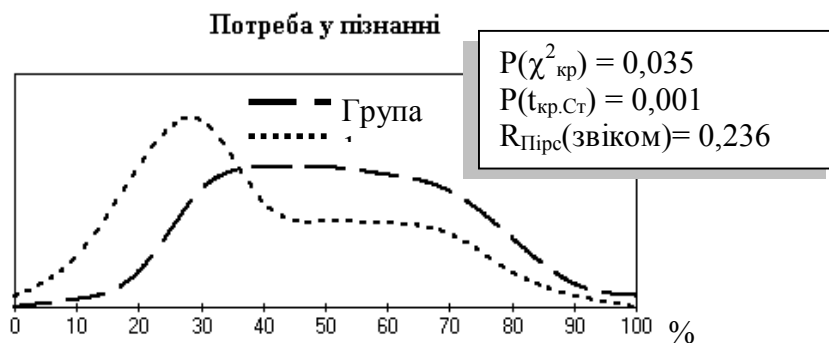


Рис. 2. Графіки функцій розподілу відносних частот появи результатів опитувальника САМОАЛ у досліджуваних групах за шкалою "Потреба у пізнанні" (група 1–сімейні, група 2 – несімейні).

досліджуваного контингенту (рис.2). Кореляція результатів за цією шкалою з віком свідчить, що несформована особистість здатна тільки до побутового сприйняття, коли пізнання будується на простій класифікації об'єкту за принципом "корисний – непотрібний", "небезпечний – безпечний", що притаманно юнацькому максималізму. Здатність до вищого, буттєвого пізнання визначається і життєвим досвідом, що передбачає більш розмаїтий досвід переживання пікових відчуттів як вершинних переживань особистості.

За шкалою "Креативність" у групі сімейних жінок показник рівня творчості корелює з віком людини. Цей факт пояснюється тим, що при більш-менш сприятливому сценарії розвитку особистості відбувається розкриття жіночності в таких якостях, як: спонтанність і впевненість у собі, у своїх поглядах, життєвому досвіді; така жінка буде вирішувати життєві ситуації творчо. Для групи самотніх кореляції з віком не спостерігається, відповідно, високі результати притаманні жінкам, у яких творчість є природною рисою, що не зазнала ніяких негативних деформацій у процесі розвитку особистості. Низькі показники притаманні жінкам, які не здатні до природності та спонтанності, зорієнтовані на апріорні установки, отримані у дитинстві, на соціальні стандарти, на ригідні гендерні установки та ін. Відтак фундаментальна здатність до творчості у цьому випадку деформована чи пригнічена культурою і суспільством. Відновлення творчості вимагатиме значних зусиль та сприятливого сценарію розвитку особистості. Виявлено цікаву особливість цієї шкали – результати жінок, які на момент дослідження очікували народження дитини, виявилися за межею 70%, при тому, що за іншими шкалами опитувальника (такими, як автономність, саморозуміння, гнучкість у спілкуванні та ін.) могли мати надзвичайно низькі показники.

Результати за шкалою "Автономність" довели, що високий рівень притаманний респонденткам з високим рівнем інтелекту, які працюють за спеціальністю на керівних посадах чи керують власною справою. Це ті жінки, які відповідальні за себе і за інших; часто їм властива андрогінна поведінка.

На основі аналізу емпіричних частот за шкалою "Спонтанність" вказується на фрустрацію природних інтенцій сучасної жінки та переважання в її житті фактору контролю. Виявлено дефіцит

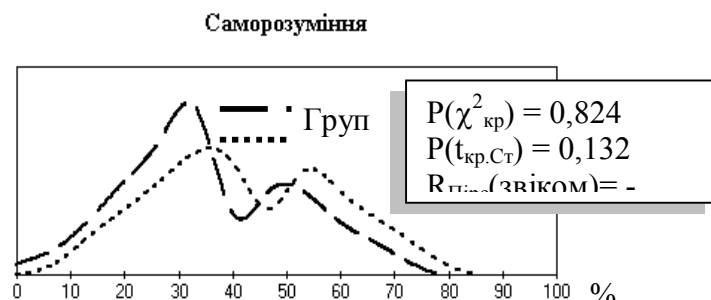


Рис. 3. Графіки функцій розподілу відносних частот появи результатів опитувальника САМОАЛ у досліджуваних групах за шкалою "Саморозуміння"

саморозуміння переважної частини жінок, що свідчить про підміну власних смаків і оцінок зовнішніми стандартами, самозреченням і жертівністю, конформізмом. Шкала "Саморозуміння" (рис.3) визначає сензитивність людини до своїх бажань і потреб та рівень психологічного захисту, який відділяє жінку від власної сутності.

Результати групи несімейних за цією шкалою зміщені в область низьких значень; нижчим є і середнє значення результатів. Цей факт підтверджує значущість ролі сім'ї для аутосимпатії сучасної жінки. Для несімейних жінок задоволення основних потреб пов'язане з соціальним становищем, яке здобувається з віком, тому існує статистично значуща кореляція з віком.

Прояви контактності у сімейних жінок дуже різнопланові й диференційовані за інтенсивністю, чого не можна стверджувати стосовно комунікативної гнучкості.

Досліджено один з основних механізмів процесу самоактуалізації – стильові особливості саморегуляції жінки. Виявлено індивідуальний профіль різноманітних регуляторних процесів і рівень розвитку загальної саморегуляції. Шкали опитувальника СПП-98 виділені відповідно до регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкість і самостійність). Доведено вплив фактору сімейного стану жінки (наявність чи відсутність сім'ї) на особливості саморегуляції жінки.

Виявлено статистично значущий позитивний вплив сім'ї за шкалою "Планування" (рис. 4). Сім'я, висуваючи певні вимоги до жінки, змінює стиль її поведінки і, зокрема, її здатність планувати свою діяльність. Якщо плани жінки без сім'ї у багатьох випадках нереалістичні, не ієрархізовані, нестійкі і легко змінюються, то сімейна жінка чіткіше і конкретніше планує свою життєдіяльність. Використання додаткової інформації (інтерв'ю) показало негативний вплив кризових ситуацій на планування діяльності.

Більш складний характер впливу фактору сімейного стану відзначено за шкалою "Моделювання", яка діагностує індивідуальний розвиток уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов,

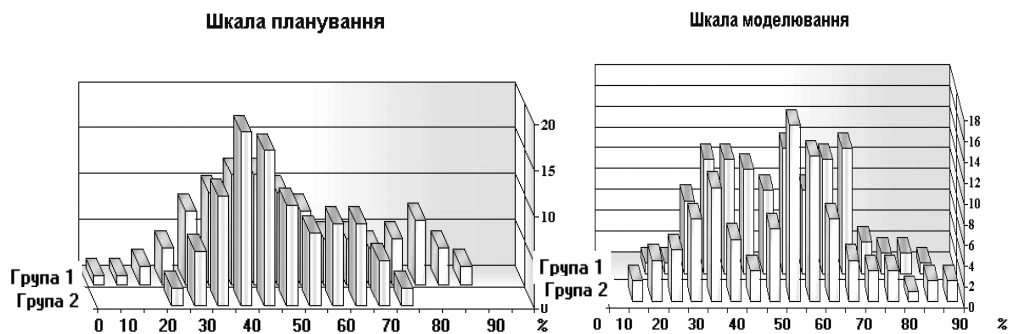


Рис. 4. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалами "Планування" та "Моделювання" (група 1–сімейні, група 2 – несімейні).

ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Якщо середні показники вищі у вибірці жінок без сім'ї, то детальний аналіз дає змогу диференціювати вплив специфіки життєвого шляху сімейної жінки на цю характеристику саморегуляції. Вибірка одружених жінок поділяється на три підвибірки: в одній підгрупі результати нижчі, ніж у несімейних жінок; у другій – показники ідентичні; у третій підгрупі показники за шкалою значно перевищують найвищий результат у несімейних жінок. Ці результати вказують на резерви оптимізації даної характеристики саморегуляції.

За шкалами опитувальника "Програмування" (індивідуальний розвиток усвідомленого програмування своїх дій) та "Оцінювання результатів" (індивідуальний розвиток і адекватність оцінки досліджуваним себе, результатів своєї діяльності, поведінки) значущої статистичної відмінності у показниках не виявлено, що засвідчує незалежність динаміки даних характеристик від обставин життєвого шляху і вікових особливостей особистості. Відповідно діагностується показник за шкалами для спільної вибірки жінок. Розвиток змістових характеристик, що належать до цих шкал, пов'язується з соціальними вимогами та особливостями гендерної соціалізації.

Виразний негативний вплив фактору сімейного стану на певні характеристики стилю саморегуляції поведінки сучасної жінки

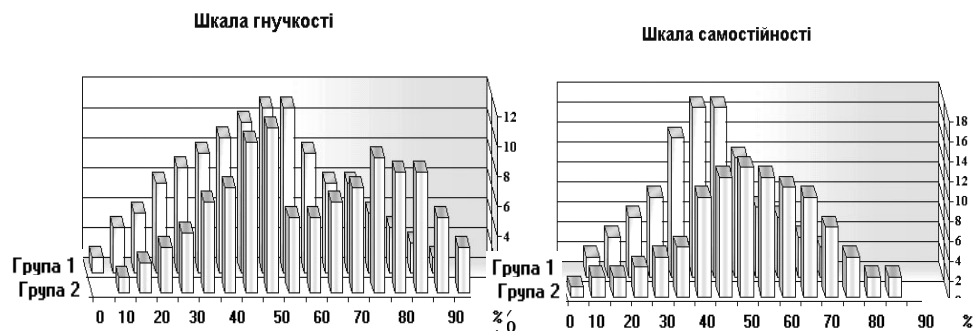


Рис. 5. Порівняльні діаграми відносних частот двох вибірок за шкалами "Гнучкість" та "Самостійність" (група 1–сімейні, група 2 – несімейні).

спостерігається за шкалами "Гнучкість" та "Самостійність" (рис. 5). Низькі показники та їх негативна кореляція з віком дають змогу зробити висновок, що у старших жінок зменшується пластичність і динамічність регулятивних процесів, знижується автономність в організації активності, сімейна жінка більше схильна слідувати соціальним і гендерним стандартам. Це явище пов'язується з особливістю гендерної соціалізації різних поколінь та впливом життєвих обставин.

Проведене дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

1. Психологічні особливості самоактуалізації сучасних жінок зумовлюються факторами сімейного стану і віку, специфікою

гендерної соціалізації, стильовими особливостями саморегуляції індивідуальної поведінки та професійною біографією.

2. Експериментально встановлено, що за основними параметрами самоактуалізації (орієнтація в часі, цінності самоактуалізації, погляд на природу людини, автономність, креативність, контактність) сімейні жінки значно переважають несімейних. Показники розвитку потреби у пізнанні, гнучкості у спілкуванні не корелюють із фактором сімейного стану, а якісний показник спонтанності слабо виражений в усіх досліджуваних.
3. Підтверджено позитивний вплив фактору наявності сім'ї на таку характеристику саморегуляції, як планування. Диференційованими або статистично не значущими виявилися відмінності між результатами вибірок сімейних і несімейних жінок за показниками моделювання, програмування та оцінювання результатів діяльності. Статистично значущої кореляції з віком показників стильових особливостей саморегуляції не виявлено.

Перспективним напрямом подальшого дослідження проблем самоактуалізації сучасних жінок є конкретизація аналізу процесу щодо означених видів професійної діяльності, освіти, стадій сімейного циклу.

1. Гасюк М.Б. Сім'я як фактор самоактуалізації сучасної жінки / Гасюк М.Б. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2000. – Вип.5. – Ч.1. – С. 130 – 137.
2. Гасюк М. Роль підручника у гендерній соціалізації молодших школярів / М. Гасюк, Г. Адамович // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.:ГНОЗІС, 2001. – Т.ІІІ. – Ч.8. – С.64-71.
3. Гасюк М. Психологічне обґрунтування андрогінного виховання / Гасюк М. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2002. – Вип.7. – Ч.2. – С. 129 – 134.
4. Гасюк М. Вплив гендерної соціалізації на розвиток подружніх взаємин / Гасюк М. // Психологія і суспільство. – 2002. – №3. – С.75 – 83.
5. Гасюк М. Кризи професійного становлення жінки / Гасюк М. // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка, (Київ, 17 – 18 груд. 2001р.). – Т.4. – К.: Міленіум, 2002. – С. 60 – 66.

The special attention is paid to influence of woman's marital status on the main data of selfactualization; the dependence of the main data of selfactualization on the way of vital problems solving has been experimentally determined: individual psychological development, family cycle and professional estimation. It has been proved that superposition of these factors gives opportunity to determine the main mental and behavioral patterns of modern women who find themselves in the way of selfregulation. The late represents psychological mechanism of selfactualization (planning, patterning, programming, estimation), regulative and personal women's features (flexibility and independence).

Key words: gender, humanistic psychology, selfactualization, vital potential, vital crisis, style of selfregulation, androgyny, creativity.

АКСІОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ВИМІРІ

Стаття присвячена визначенню параметрів оцінки та діагностиці показників актуалізації аксіопсихологічного потенціалу професійно-особистісного становлення майбутніх соціальних педагогів, що є свідченням реальної гуманізації професійної підготовки у ВНЗ.

Ключові слова: гуманність, гуманізація, аксіопсихологічний потенціал, демократизація освіти, авторитаризм, доброзичливість, професійно-особистісне становлення.

Постановка проблеми. Задекларованість Конституцією України (стаття 23) вільного та всебічного розвитку особистості передбачає в якості домінантного вектора модернізації професійної підготовки у ВНЗ її реальну гуманізацію.

Закон про освіту, акцентуючи на державній значущості галузі освіти, наголошує на гуманізмі, демократизмі, пріоритетності загальнолюдських цінностей. Гуманізація освіти, що полягає, як зазначає програма "Освіта" (Україна ХХІ століття), в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, впроваджується центральним суб'єктом – педагогом, тому в аксіокорекції його підготовки повинен вбачатися генеральний напрям трансформації професійної освіти. На часі завдання нарощення й актуалізації аксіопсихологічного потенціалу гуманізації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів ще на початковому етапі професійно-особистісного становлення.

З огляду на те, що освітній процес у вищій школі конструюється обома суб'єктами – викладачем і студентом, – надзвичайно важливим первенем гуманізації ми вважаємо їх обопільні потреби і прагнення до афіліації, що є біопсихосоціальною підставою трансформації всієї системи професійної підготовки на проголошених засадах. Окрім того, аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів суттєво залежить від міри "з життя" рудиментарних залишків тоталітарного минулого у вигляді авторитарних світоглядних настанов і маніпулятивних патернів. Особливо важливе значення має інтегральна налаштованість особистості на дружелюбне ставлення до інших людей і допомагаючий (фасилітуючий) стиль взаємин. Наявність гармонійної аксіопсихологічної структури особистості, відсутність у ній несумісних і суперечливих ціннісних орієнтацій, соціальних атитюдів, акцентуйованих рис характеру слугує ще одним критерієм ефективної гуманізації соціально-педагогічної освіти.

Мета дослідження полягає в діагностиці аксіопсихологічного потенціалу гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів на предмет його відповідності вимогам відкритого демократичного суспільства і нормативним функціональним обов'язкам представників даної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження аксіопсихологічного потенціалу гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів спирається на концептуальні засади суб'єктного підходу (К.О. Абульханова-Славська, В.А. Брушлинський, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко) та гуманістичної психології (К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, Г.О. Балл). В основу концепції дослідження покладено моделі самоактуалізації А. Маслоу, ієрархії цінностей Н. Гартмана, аксіогенезу особистості З.С. Карпенко, уявлення про ідентифікацію як основний механізм встановлення аксіопсихіки особистості (В.В. Абраменкова, А. Адлер, А. Бандура, Е. Еріксон, Д.О. Леонтьєв, Дж. Мід, З. Фройд, К. Юнг, Т.С. Яценко).

Гуманність ми вважаємо ціннісно-смісловим (диспозиційним) утворенням (Т. де Шарден, А. Швейцер, Дж. Лавлок), яке виявляє тенденцію до змістового розширення з перебігом історичного часу (Т. Рошак, Ю. Данилів). Вона нерозривно пов'язана зі зміною наукових парадигм (Т. Кун) та соціально-економічних систем господарювання (М. Вебер, Е. Фромм, Е. Дюркгайм, Ю. Габермас, Л.Е. Орбан-Лембрик, А. Фернхем, П. Хейвен).

Аксіопсихологічний потенціал гуманізації повинен розкриватися з використанням теоретичних засад синергетики, а співпраця викладача та студента розглядатися як інтерперсональна синергія, без якої неможливе професійно-особистісне становлення соціального педагога. Необхідною умовою професійного аксіогенезу особистості є інтерналізація загальнолюдських цінностей, комплементарних природі людини й магістральному напрямку суспільного прогресу.

Професіоналізм соціального педагога асоціюється з гуманністю, антиподом якої є авторитарність як втілення безсуб'єктної маніпулятивної педагогіки (П. Фрейре, Е. Фромм, К. Роджерс, Д. Джонсон, Ф. Зімбардо, Р. Мей). Зважаючи на багатогранність проблеми гуманізації, зміст поняття "гуманність" слід розкривати на рівнях – міжособистісному та універсальному.

Більшість психологів солідаризується у визнанні гуманності як інтегральної диспозиції особистості, ознаки її психологічного здоров'я (Б.С. Братусь, Г.О. Балл, І.Д. Бех, Д. Джонсон). Значну роль для гуманізації освіти має посттоталітарний спадок суспільства, яке досі не пододало диспропорцію між розвитком технології та демократії (В.О. Сухомлинський, С. Батракова, С.І. Подмазін, В. Франкл).

Професійна підготовка соціальних педагогів виконує психотерапевтичну функцію, оскільки в її процесі особистість набуває здатності бути вільною та відповідальною за використання свободи

(А. Камю, К. Роджерс, Ж.-П. Сартр, Г. Сковорода, М. Хайдеггер), долаючи обмеження соціокультурного, біологічного та фізичного контексту (К. Левін, Ф. Перлз).

Аксіопсихологічний потенціал гуманізації – це система цінностей, які не вповні усвідомлюються та функціонують у суспільній свідомості, частиною якої є освіта. Гуманоцентрична освітня парадигма передбачає повноцінне функціонування гуманності як інтегрального втілення аксіопсихологічного потенціалу на всіх рівнях свідомості – від індивідуальної до колективної.

Як свідчить наше дослідження, в історичній перспективі відбулося розширення змісту поняття "гуманність", нерозривно пов'язаного з ампліфікацією змісту термінів "ідентичність" та "суб'єктність". Релігійний фанатизм, класова та расова ненависть, сугеровані за посередництва освіти цілим поколінням, спричинювали набуття окремою особистістю фальшивої ідентичності, безсуб'єктності людини як суспільного "гвинтика". На часі центрування професійної підготовки соціальних педагогів на гуманістичних цінностях свободи, відповідальності, любові, доброзичливості, співпраці. Набуті під час навчання у ВНЗ теоретичні знання мають підкріплюватися суб'єкт-суб'єктною практикою стосунків викладачів та студентів, яка є моделлю майбутніх стосунків соціальних педагогів зі своїми підопічними.

Виклад основного матеріалу. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів, розглянутий з боку особистісної структури, уявляється посферним розгортанням онтогенетично вихідної здатності до афіляції (базової просоціальної потреби) індивіда, спроектованої на контекст інтерперсональних взаємодій і далі – у простір індивідуальної життєтворчості й професійної самореалізації. Аксіопсихологічні концентри інтра-, інтер- і мета суб'єктної професіоналізації представляють перехід ситуативної, мінливої мотивації соціальної поведінки індивіда у більш стійкі особистісні атитюди, а також ціннісні орієнтації, спрямованості, стратегії життєздійснення, репрезентовані індивідуальними рисами (поведінковими диспозиціями високого рівня узагальнення і стійкості).

У зв'язку з цим було обрано такий комплекс основних психодіагностичних методик: тест-опитувальник афіляції А. Меграбяна, призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: прагнення до прийняття навколишніми людьми (ПП) і страху бути відторгнутим іншими (СВ); тест-опитувальник Т. Лірі, спрямований на дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій; методика визначення "Типу особистості та імовірних розладів даного типу" Дж. Олдхема й Л. Морріса; додаткових методик – "Шкала макіавеллізму" Р. Крістаї Ф. Гайса, "Шкала авторитаризму-бунтарства" П. Кона, "Шкала правого авторитаризму" Б. Альтемейєра.

Організаційний формат збору емпіричних даних становило крос-культурне експериментально-діагностичне (кореляційне) дослідження, що проводилося у ВНЗ північно-західного (Івано-Франківськ, Луцьк) і північно-східного (Ніжин) регіонів України, а також у Польщі (Ягеллонський університет м. Кракова); загальний об'єм вибірки – 366 осіб віком від 18-ти до 28-ми років. Емпіричне дослідження проводилося у березні – квітні 2004 року в Україні та жовтні 2004 року в Польщі.

Отримані нами емпіричні дані за методикою вимірювання мотивів афіліації свідчать про переважання асиметричної афіліативної мотивації: 1) високе прагнення до прийняття – низький страх відторгнення – 97 респондентів, що становить 26,5% від усієї вибірки студентів; 2) низьке прагнення до прийняття – високий страх відторгнення – 107 респондентів, що становить 29,23% від загальної кількості опитаних. У той час групи з приблизно однаковою інтенсивністю мотивів розподілилися так: 1) низьке прагнення до прийняття – низький страх відторгнення – 47 респондентів, що становить 12,85% вибірки; 2) високе прагнення до прийняття – високий страх відторгнення – 115 респондентів, що становить відповідно 31,42% від загального числа опитаних.

Відповіді респондентів, майбутніх соціальних педагогів, укладаються в чітку тенденцію лише за другим варіантом афіліативної мотивації: з першого по останній курс навчання у ВНЗ спостерігається неухильне збільшення значущості мотиву "Низьке ПП і низький СВ" (від 8,33% до 23,64%), що свідчить про наростання психологічного захисту у спілкуванні з людьми, прагнення до автономності й самодостатності, зменшення потреби у груповій солідарності.

Показник мотиву "Високе ПП і високий СВ" незначно зростає до третього курсу, а потім різко знижується до кінця навчання (з 39,24% до 18,18%), що свідчить про зменшення внутрішньої конфліктності, розвиток професійно-особистісної мотивації.

Показник мотиву "Високе ПП і низький СВ" після падіння на III курсі (20,25%) досягає піку на четвертому (35,38%), що може означати зростання прагнення до ідентифікації з професійним середовищем, яке настає після кризи професійного самовизначення, відзначеної багатьма дослідниками (Ж.П. Вірна, Х.М. Дмитерко-Карабин, О.І. Климишин та ін.). Наступне падіння цього показника на випускному курсі (до 21,83%), враховуючи раніше відзначені тенденції, свідчить про збільшення впевненості у власних силах, посилення внутрішнього локусу контролю. Зворотну тенденцію можна відстежити за показником "Низьке ПП і високий СВ": після його падіння на IV курсі – різкий злет на V (з 23,08% до 36,36%), що свідчить про наростання тривоги з приводу майбутнього працевлаштування й необхідність пристосування до нових людей і реальної професійної спільноти.

Загальновибірковий розподіл варіантів мотивів афіляції є репрезентативним лише щодо двох показників – "низького ПП – низького СВ" (12,85%) і "високого ПП – високого СВ" (31,42%), що загалом свідчить про суттєву конфліктність комунікативних установок студентів замість прогнозованої гармонізації мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі соціально-педагогічної професійної підготовки. Втім, ця тенденція не виглядає настільки жорсткою, якщо відстежити динаміку мотивів афіляції за курсами, про що вже було сказано вище.

Порівняння даних української та польської вибірок свідчить про більшу представленість мотиву "прагнення до прийняття" у студентів-соціальних педагогів польської вибірки (38,1% від загальної кількості опитаних учасників) при нижчому вияву мотиву "страх відторгнення" (23,81%). Відповідні показники в українській вибірці діаметрально протилежні – 24,1% "прагнення до прийняття" і 30,36% – "страх відторгнення", що свідчить про більшу лояльність, толерантність і прийняття інших людей у студентів-поляків і страх бути підданим остракізму, виключеним з групи, розповсюджений в українських студентів, що, загалом, може свідчити не лише про особливості вузівського етапу професіоналізації соціальних педагогів, а й про залишки авторитаризму в суспільній свідомості населення України.

Загалом, можна стверджувати про значуще переважання в українських студентів-соціальних педагогів мотивації "страху відторгнення", а в польських студентів – мотивації "прагнення до прийняття" (рис. 1).

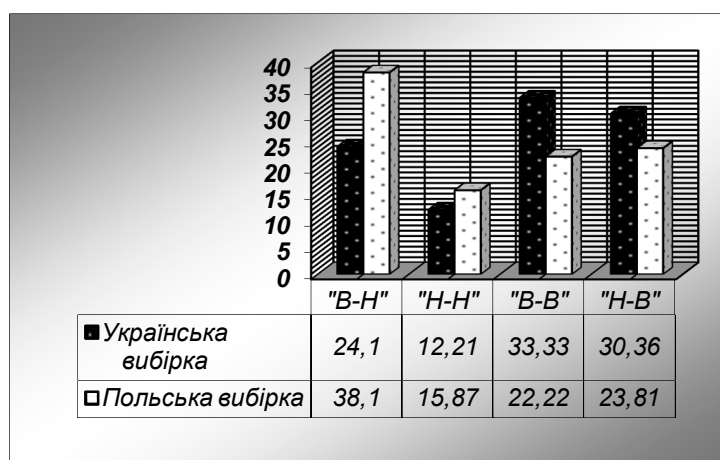


Рис 1. Розподіл варіантів афіляції ("Високе – низький" – ВН, "Низьке – низький" – НН, "Високе – високий" – ВВ, "Низький – високе" – НВ) у %.

Порівняльний аналіз показників макіавеллізму свідчить про його флуктуацію протягом навчання у ВНЗ. Водночас спостерігається статистично значуща відмінність середньоарифметичних значень

макіавеллізму випускників ($t = 2,04 > t_{кр.} = 1,97$; $p < 0,05$). Польські випускники виявилися більш прагматичними, з більш вираженими інструменталістськими настановами щодо спілкування. У поєднанні з раніше зафіксованою у них тенденцією до прийняття вищевідзначене свідчить про успішніше формування професійної ідентичності, почуття корпоративної належності. Натомість українським випускникам більше властиве почуття дифузної професійної ідентичності, що пов'язано з діагностованою у них перевагою мотиву страху відторгнення.

"Шкала авторитаризму – бунтарства" П.Кона, використана в дослідженні, дозволяє виявити антидемократичні цінності. Методика дозволяє діагностувати лівий екстремізм, надзвичайно актуальний на даному етапі суспільного розвитку.

На тлі незначних, статистично недостовірних, відмінностей абсолютних показників авторитаризму – бунтарства в українській та польській вибірках була виявлена суттєва міжпопуляційна відмінність у внутрішньогрупових показниках за відсотковим співвідношенням респондентів з присутністю авторитаризму – бунтарства та його відсутністю.

Так, у 79,87% студентів-соціальних педагогів української вибірки діагностовано авторитарність – бунтарство, на противагу 44,44% у студентів-поляків. Відповідно, до першої групи належить значно менше респондентів, позбавлених авторитаризму – бунтарства, – 20,13%, тоді як для другої групи ця цифра становить 55,56%.

Показник виявлених в українських студентів авторитарно-бунтівних типів особистостей на 35,43% перевищує аналогічний показник у поляків. Даний факт є дуже показовим з огляду на особливості національного характеру представників обох народів і, можливо, розповсюджений стиль педагогічного спілкування у ВНЗ.

Застосування методики "Шкала правого авторитаризму" Б. Альтемейера дозволяє виявити ступінь представленості в аксіопсихіці особистості цінностей правого радикалізму (консерватизму).

Дані, які ми отримали за шкалою правого авторитаризму в українських та польських студентів, суттєво відрізняються у вибірці перших. Так, різниця показника правого авторитаризму між першим і п'ятим курсами становить 6,54 бала, що статистично достовірно на рівні 0,001 ($t = 3,84 > t_{кр.} = 3,39$). Отже, до кінця навчання в українських студентів-соціальних педагогів значно знижується показник правого авторитаризму, що є відрадною тенденцією. Показники цих же випускників за шкалою майже дорівнюють показникам поляків, але ті "стартують" із набагато нижчої позначки (з 79,57 до 82,6 бала). Таким чином, на фоні практично сталого показника правого авторитаризму в поляків українці демонструють значний прогрес упродовж професійної підготовки у ВНЗ.

Встановлено крос-культурні відмінності у вираженості мотиваційних тенденцій та відповідних їм цінностей за тестом Т. Лірі: в українських студентів-соціальних педагогів вони репрезентують помірний, а в польських студентів – ближчий до нормативного рівні адаптованості в соціум; в українській вибірці показник домінування переважає показник дружелюбності, у польських студентів зафіксовано протилежне співвідношення показників.

Встановлений емпіричний факт є ознакою наявності авторитарних, антидемократичних й антигуманних настанов у свідомості українських студентів, що дисонує з їх майбутньою гуманітарною (соціально-педагогічною) місією, на відміну від майбутніх фахівців з Польщі.

Отримано статистично достовірні дані про існування етнокультурних і регіонально специфічних відмінностей за шкалами "авантюризм", "чуттєвість", "відлюдність", "сумлінність" за опитувальником Олдхема-Морріса, що потребує їх урахування в корекції професійного аксіогенезу майбутніх соціальних педагогів.

Загалом, представники Сіверщини достовірно відрізняються від студентів з Прикарпаття та Волині більшим авантюризмом і меншими чуттєвістю, прагненням до усамітнення і сумлінністю; натомість майбутні соціальні педагоги з північно-західного регіону більш сумлінні, самодостатні та значно менше схильні до авантюризму. Встановлений факт є свідченням більшої ментальної і моральної близькості студентства західних теренів України до декларованих європейських цінностей на відміну від їх ровесників зі Сходу України. Відтак маємо справу з різним аксіопсихологічним потенціалом гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів, необхідністю цільової аксіокорекції професійно-особистісного становлення останніх залежно від регіональних соціокультурних особливостей.

Кореляційний аналіз (за Пірсоном) 27 емпіричних показників актуалізації аксіопсихологічного потенціалу за курсами навчання дозволив виділити суттєві кореляційні плеяди професійно важливих властивостей особистості майбутніх соціальних педагогів, що репрезентують точки їх синергетичного взаємопідсилення і віхи професійно-особистісного становлення.

Відстеження динаміки кореляційних взаємозв'язків у структурі аксіопсихологічного потенціалу професійно-особистісного становлення соціальних педагогів упродовж їх навчання у ВНЗ дозволяє виявити цікаві тенденції стосовно деяких ключових факторів гуманізації професійної освіти.

Наприклад, якщо на першому курсі макіавеллізм помітно корелює з пильністю (0,50), то на другому і, особливо, на третьому курсі відбувається "розсіювання" і "подрібнення" кореляцій між іншими особистісними диспозиціями; на четвертому курсі спостерігається семантична "конденсація" феномену макіавеллізму,

який починає обіймати ціннісно споріднені явища – егоїзм, самовпевненість, агресивність, авторитарність; у п'ятикурсників макіавеллізм не виявляє жодних значущих кореляцій, тобто "зживається" природним чином, що слугує показником успішної гуманізації соціально-педагогічної освіти в Україні.

Щодо такого типу міжособистісних стосунків, як доброзичливий, то в умовах ВНЗ він стало корелює з альтруїстичними настановленнями, часто в поєднанні із залежним та покірливим типами. Дана обставина загалом вписується у професіографічні вимоги до соціальних педагогів, узгоджуючись також із національним менталітетом.

Динаміка кореляційних взаємозв'язків сумлінного типу виглядає наступним чином: від протилежності до авантюрного типу на першому курсі до слабкої кореляції з серйозним на другому, "семантичне розсіювання" на третьому курсі змінюється феноменом "семантичної конденсації" на четвертому (позитивний зв'язок із відлюдним типом і негативний з макіавеллізмом), закінчуючись сприятливим зв'язком з альтруїзмом, доброзичливістю, критичністю у випускників, що свідчить про зрілість їх позиції на порозі самостійного життя.

Факторний аналіз диспозиційних детермінант (складових аксіопсихологічного потенціалу) методом головних компонент дозволив встановити від двох до п'яти факторів гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів в Україні. В найширшому діапазоні – це риси-фактори Великої п'ятірки (екстраверсія, доброзичливість, сумлінність, відкритість досвіду, емоційна стабільність), у найвужчому – це єдність-протиставлення домінування (авторитарності) і дружелюбності (доброзичливості) з перевагою першого полюсу над другим.

Факторний аналіз підтвердив феномен, уперше відзначений за результатами кореляційного аналізу, а саме: вектор трансформації аксіопсихологічного потенціалу гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів проходить від семантичного розсіювання з дифузною особистісно-професійною ідентичністю через семантичну конденсацію (особистісно-професійне самоствердження) до зрілої семантичної локалізації, що є показником особистісної готовності до інтеграції з професійним середовищем.

Висновки

1. В результаті крос-культурного емпіричного дослідження встановлено кореляцію між гуманізацією вищої освіти й адаптивно-креативним співвідношенням прагнення до прийняття і страху відторгнення; низьким рівнем вираженості правого авторитаризму, авторитаризму-бунтарства, макіавеллізму; переважанням дружелюбності над прагненням до домінування; гармонійним поєднанням поведінково-стильових рис особистості на кшталт доброзичливості, сумлінності, альтруїзму,

цілеспрямованості, серйозності і т. д., що утворюють нормативне наповнення аксіопсихологічного потенціалу майбутніх соціальних педагогів.

2. Кореляційний та факторний аналіз емпіричних показників актуалізації аксіопсихологічного потенціалу за роками навчання у ВНЗ України дозволив виділити суттєві кореляційні плеяди й генеральні фактори гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів. До числа останніх належать фактори Великої п'ятірки (екстраверсія, доброзичливість, сумлінність, відкритість досвіду, емоційна стабільність), що підлягають тенденції поступового згортання (від п'яти на першому курсі до двох на четвертому курсі і трьох на випускному). Генеральними факторами аксіопсихологічної готовності до професійної діяльності в галузі соціальної педагогіки виступає динамічна рівновага домінування (авторитарність) і дружелюбності (доброзичливість) та екстраверсія як показник соціальної активності особистості.
3. Зазначені тенденції актуалізації аксіопсихологічного потенціалу студентів-соціальних педагогів забезпечуються такими психологічними механізмами: семантичним розсіюванням на етапі дифузної особистісно-професійної ідентичності – другий-третій курс; семантичною конденсацією на етапі особистісно-професійного самоствердження – четвертий курс; семантичною локалізацією на етапі зрілої професійної ідентичності – п'ятий курс.

Перспективи гуманізації професійної підготовки соціальних педагогів пов'язані зі створенням розвивального освітнього середовища у ВНЗ, здатного забезпечити інтерперсональну ціннісну синергію на засадах демократизму, антропоцентризму, професійної і життєвої компетентності. Наслідком соціальної аксіокорекції професійної освіти стане гармонійне поступальне розгортання суб'єктного потенціалу майбутніх соціальних педагогів згідно з інтерналізованими гуманістичними цінностями й вимогами професійної діяльності.

1. Голован В. П. Розвиток гуманізму в європейській культурній свідомості / Голован В.П. // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – 2002. – № 11. – С. 156-159.
2. Голован В. П. Соціосинергетика в психолого-педагогічному вимірі / Голован В.П. // Психологічні перспективи. – 2003. – Вип. 4. – С. 186-190.
3. Голован В. П. Принцип інтерперсональної синергії в контексті дидактико-когнітивної практики / В.П. Голован // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія: зб.наук.праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 2 (26). – С. 27-34.
4. Голован В. П. Гуманність як основа професіоналізму педагога / Голован В.П. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2004. – Вип. VI. – С. 156-163.
5. Голован В. П. Гуманність як фасилітуюча вартість суб'єктів освіти / Голован В.П. // Матеріали першої Міжнар.наук.-практ.конф. ["Науковий потенціал

- світу '2004"]]. – Т. 54. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С.5-7.
6. Голован В. П. Психопедагогіка серця Григорія Сковороди: парадигмальні контури сучасної освіти / Голован В.П. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2006. – Вип. VIII. – С. 184-189.
 7. Голован В. П. Колабораціонізм – практика втрати національної ідентичності / Голован В.П. // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. VIII. – Вип. 2. – К., 2006. – С. 68-74.

The article contains the determination of valuation parameters and diagnostics of indicators of actualization of axiopsychological potential of profession-personal coming-to-be of future social pedagogs that is the evidence of real humanization of professional training in higher educational institution.

Key words: *humanity, humanization, axiopsychological potential, democratization of education, authoritarianism, benevolence, profession-personal coming-to-be.*

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ – ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.

У статті подано теоретичний аналіз процесу становлення особистості майбутнього практичного психолога дошкільного закладу. Зазначено, що становлення суб'єкта професійної діяльності з власною позицією, поведінкою, ставленням до майбутньої діяльності з дітьми дошкільного віку є результатом успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками під час навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: становлення, особистість, сенс життя, професійна діяльність.

Постановка проблеми. В контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються сьогодні у нашому суспільстві, пріоритетним стає принцип орієнтації на особистісно-орієнтовану освіту, що в свою чергу зумовлює реалізацію особистісного потенціалу майбутніх фахівців у галузі дитячої психології відповідно до вимог обраної професії.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що професійна підготовка майбутнього практичного психолога дошкільного закладу передбачає його становлення як активного суб'єкта діяльності, як зрілу особистість з розвинутими професійно значущими та особистісними якостями. Становлення особистості майбутнього практичного психолога дошкільного закладу здійснюється в процесі здобуття ним професії у вищому навчальному закладі і визначається правами, обов'язками, які знаходять своє відображення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати свій внутрішній і зовнішній світ за певними власними законами.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі проблеми становлення особистості майбутнього фахівця дитячої психології та його впливу на формування психологічної готовності практичних психологів до діяльності з дітьми дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчать результати численних теоретичних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, процес становлення особистості майбутнього практичного психолога дошкільного закладу має важливе значення для ефективного виконання ним професійної діяльності. Сучасні дослідники (Н. Чепелева, В. Панок, Т. Титаренко та ін.) зазначають, що "психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуовані особи або люди з помітними особистісними проблемами. Переважна їх більшість малоприсадибна у професійному

плані. У практичній роботі вони, як правило, розв'язують свої особистісні проблеми і мало опікуються проблемами клієнта" [5].

Л. Анциферова зауважувала, що процес формування особистості майбутнього фахівця потребує переорієнтування підходу підготовки з суб'єкта пізнання на суб'єкта практичної і теоретичної діяльності, оскільки значущість пізнання полягає у регуляції діяльності особистості, відтак неможливо правильно визначити обсяг пізнання, не розкриваючи його значення для діяльності майбутнього психолога [1].

У працях Б. Ананьєва, В. Мерліна, К. Платонова, В. Шадрікова, О. Бондаренка, С. Максименка, Н. Чепелевої, Б. Федоришина, В. Рибалки, М. Савчина та інших простежується вивчення аспектів відповідності особистості до вимог професії, які спрямовані на визначення тих якостей суб'єкта, які сприяють становленню його як майбутнього фахівця та забезпечують успішність його професійної діяльності в галузі практичної психології.

Низка вітчизняних дослідників (Б. Ананьєв, П. Іванова, Є. Климов, С. Кондратьєва, Т. Кудрявцев, Б. Федоришин, І. Зубкова та ін.) вважають процес професійного становлення довготривалим, багатоплановим, динамічним і виокремлюють такі етапи професійного становлення особистості:

- формування професійних намірів;
- професійне навчання;
- професійна адаптація;
- реалізація особистості у професії.

Можна припустити, що процес особистісного та професійного становлення майбутнього професіонала та його готовність до майбутньої професійної діяльності суттєво пов'язані між собою. Адже в професійній діяльності реалізуються творчі, особистісні цінності, але за умови, що вони були попередньо сформовані у процесі особистісного становлення та формування готовності до певної діяльності. Безумовно, існують певні суперечності між зазначеними поняттями. Зокрема, В. Слатьонін, А. Шутенко, І. Зубкова виділяють такі:

- між динамікою професійних завдань, вимог до професії і внутрішньою готовністю до їх здійснення;
- між невизначеністю виховної політики, морально-ідеологічними установками в суспільстві і прагненням майбутнього фахівця займати чітку та визначену позицію;
- між природною особистою потребою особистості у самореалізації і можливостями її досягнення в умовах майбутньої діяльності у закладах освіти [3, с.4].

В. Франкл зазначав, що будь-яка особистість прагне знайти сенс і відчуває екзистенціальну фрустрацію або вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим [7]. На думку вченого, саме прагнення осягнути сенс свого існування є тією силою, яка детермінує розвиток

особистості. Життя людини не може позбутися сенсу за будь-яких обставин; сенс життя має бути знайденим. Але у випадку невірному професійного вибору сенсожиттєві цінності людини не будуть реалізовані, а це приведе до усвідомлення себе, як окремої сутності, усвідомлення короткотривалості свого існування, до виникнення відчуття самотності, внутрішнього неспокою.

Б. Братусь вказує на важливість пошуку сенсу життя як насущної потреби, яка формується на суперечностях між обмеженістю індивідуального буття та загальною родовою сутністю людини [2]. Зміст життя як спосіб ставлення до світу реалізується особистістю як у професії, так і в інших сферах життя. Через життєвий сенс формується і ставлення до професії. Широко відома типологія самовизначення особистості, запропонована Б. Братусем, яка ґрунтується на основі переважаючого способу ставлення до інших людей. Зокрема, перший рівень виявляється у ставленні до себе як до самоцінності, а до інших – споживацького характеру; другий рівень – групоцентричний, на якому особистість ідентифікується з певною групою. Наступний рівень – просоціальний – ставлення до інших визначається бажанням приносити користь іншим, незалежно від міри знайомства. Вищий рівень – духовний (есхатологічний) – особистість сприймає себе та інших, як істот особливого роду, які співвідносяться з духовним світом [2].

Аналізуючи методологічні засади підготовки майбутніх практичних психологів в процесі навчання у вищому навчальному закладі, Н.Л. Коломінський висловлює думку, що професійне становлення особистості відбувається за умови:

- формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок;
- формування системи професійно важливих знань, умінь, навичок, науково-культурного кругозору;
- виявлення, розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських та ін.);
- розвиток духовних потреб майбутнього практичного психолога, морально-етичне вдосконалення його особистості;
- сприяння самоактуалізації кожної особистості, культивування розвитку індивідуальності як передумови індивідуального стилю праці [4, с.13].

Учений вважає, що розроблений ним принцип особистісно-діяльнісного підходу за умови його застосування у вищих навчальних закладах під час професійної підготовки практичних психологів може допомогти подолати суперечність між професіоналізацією і становленням особистості майбутнього фахівця.

Таким чином, становлення особистості як суб'єкта будь-якої діяльності, а особистості дитячого практичного психолога зокрема,

необхідно розпочинати з розвитку індивідуальних особистісних та професійних якостей майбутнього спеціаліста в галузі дитячої психології. Щодо характеристики психологічної сторони його діяльності, то її варто вибудовувати на основі індивідуальних психологічних особливостей особистості у процесі діяльності, які створюють основу для становлення його професійно значущих якостей.

У вітчизняній психології проблема розвитку професійно значущих якостей майбутнього психолога розроблялася у дослідженнях О. Бондаренка, С. Максименка, Л. Овсянецької, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, Л. Терлецької, Н. Чепелевої та ін. Значна кількість досліджень, зокрема, Г. Ложкіна, В. Рибалки, Л. Уманець, Т. Яценко, присвячені вивченню особистості практичного психолога, проблемі його професійного становлення, а також вивченню питань підготовки спеціалістів психологічного профілю у вищій школі. Зокрема, Г. Балл, М. Боришевський, С. Максименко, В. Москалець акцентували свою увагу на таких професійно важливих якостях психолога, як готовність до ефективного спілкування, раціональність у встановленні та підтримці стосунків, інтелектуальність, самокритичність, розвиток емоційно-вольових якостей, сформованість морально-регулятивних механізмів поведінки та ін.

На основі проведеного теоретичного аналізу підтверджено, що професійна діяльність дитячого практичного психолога висуває особливі вимоги до особистісного розвитку фахівця, адже саме особистість є основним чинником професійного впливу. Тобто основним завданням підготовки майбутніх спеціалістів у галузі дитячої психології є сприяння становленню особистості практичного психолога, що значною мірою пов'язано із формуванням професійної спрямованості і, як наслідок – готовності до роботи з дітьми дошкільного віку.

Професійне становлення є значущою складовою особистісного зростання. Попри всі суперечності, які мають місце у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх спеціалістів практичної психології, особистісне зростання студентів під час навчання можливе при створенні сприятливих умов та дотримання певних принципів підготовки фахівців. Важливими передумовами становлення особистості майбутнього дитячого психолога є наявність професійної спрямованості на професію, на особистість дитини дошкільного віку. Психолого-педагогічними чинниками особистісного становлення майбутнього професіонала під час навчання у вищому навчальному закладі є:

- особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації навчально-виховного процесу підготовки практичних психологів;

- формування професійних установок;
- концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання;
- проблемно-орієнтований, розвивальний характер процесу здобуття освіти практичного психолога;
- тісний зв'язок теорії та практики;
- відкритість освітнього процесу, використання інновацій;
- суб'єкт-суб'єктні стосунки викладачів та студентів;
- залучення психологічної служби ВНЗ з метою розвитку особистості студентів, надання їм психологічної допомоги за необхідності тощо.

Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко та багато інших провідних вітчизняних психологів виокремлюють загальні тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця в процесі навчання у ВНЗ:

1. На суб'єкта майбутньої діяльності мають вплив такі чинники: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського освітньо-виховного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі.
2. У процесі здобуття освіти у ВНЗ відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті та структурі його "Я-концепції".
3. Набувають вдосконалення психічні процеси і стани, збагачується життєвий і професійний досвід, розвиваються професійні здібності.
4. Підвищуються почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль.
5. Зростає рівень домагань студента в сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації.
6. Показником ефективності навчального процесу ВНЗ є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його "Я", психологічна готовність випускника до реалізації професійних завдань [6].

У процесі одержання професійної освіти майбутні практичні психологи відчують розчарування в обраній професії. Виникає незадоволення окремими предметами, з'являються сумніви у правильності професійного вибору. Це так звана криза професійного вибору. Як правило, вона проявляється в перший і в останній рік навчання у вищому навчальному закладі. Важливе завдання вищої школи – допомогти студентам подолати труднощі, які виникли на цьому етапі. Тому питання особистісного розвитку студента і формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є

важливими в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного вищого навчального закладу.

Становлення особистості майбутнього фахівця дитячої психології відбуватиметься завдяки зміцненню позитивного ставлення до майбутньої професії, формуванню інтересу, схильностей та здібностей до роботи з дітьми дошкільного віку. Важливо вдосконалювати прагнення студентів підвищувати свою кваліфікацію, компетентність з питань дитячої психології. Виконання зазначених завдань досягатиметься завдяки виробленню у майбутніх спеціалістів правильного уявлення про суспільне значення та зміст роботи в майбутній галузі діяльності, особливості та закономірності дитячого розвитку, проблеми навчання та виховання дітей дошкільного віку.

В контексті становлення особистості майбутнього практичного психолога важливим є розвиток у сьогоденні студентів певних форм психічної діяльності, що дозволять йому у подальшому успішно вирішувати професійні завдання (М. Нечаєва, Г. Різницька С. Смирнов та ін.). Серед професійних здібностей, якими має оволодіти студент протягом навчання у вищому навчальному закладі, значущою є здатність вчитися. Навчитися вчитися є важливішим, ніж засвоїти певний обсяг знань.

Важливу увагу варто приділяти діалоговим формам спілкування зі студентами (в процесі виконання ними індивідуальних науково-дослідних робіт, курсових та дипломних проектів, проходження практик); розвивати та впроваджувати самостійні, творчі форми навчальної роботи при підготовці до семінарських занять; актуалізувати знання студентів про вікові особливості дошкільнят при проведенні практичних занять на базі дошкільних закладів.

Показниками становлення особистості майбутнього фахівця дитячої психології є сформованість та інтегрованість особистісних якостей, а також здатність молодого людини вирішувати актуальні для неї завдання майбутньої професійної діяльності, вміння здобувати досвід взаємодії з дітьми дошкільного віку на етапі навчання у ВНЗ. Як показник професійного досвіду ми розглядаємо академічну успішність студента, що є однією з ознак професійної підготовки майбутніх спеціалістів дитячої психології.

Взаємозв'язок становлення особистості практичного психолога та психологічної готовності до діяльності з дітьми дошкільного віку виявляється у тісному взаємозв'язку їх компонентів. Про рівень сформованості психологічної готовності можна стверджувати при наявності у студентів високих показників усвідомленості правильного вибору майбутньої професії, задоволеності від спілкування з дітьми дошкільного віку, високого рівня розвитку когнітивного та рефлексивного компонентів готовності до майбутньої діяльності.

Наслідком становлення особистості студента-практичного психолога та розвитку його професійних здібностей є фахова

компетентність, яку він набуває в процесі навчання. Так, В.І. Юрченко, аналізуючи професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця, зазначає, що фахова компетентність є показником психологічної готовності студента до професійної діяльності. Вона характеризується: ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін; оволодінням уміннями і професійними технологіями; здатністю до мобілізації в професійній діяльності знань, умінь; використанням узагальнених засобів виконання дій при вирішенні професійних завдань [6]. Компетентність забезпечує універсальність оволодіння професійною діяльністю та визначає рівень готовності суб'єкта до професійної діяльності.

Висновки. Отже, здійснений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновки про те, що становлення особистості майбутнього фахівця в галузі дитячої психології та його готовність до професійної діяльності з дітьми дошкільного віку є інтегральним багаторівневим психологічним новоутворенням, яке характеризує міру підготовленості особистості до діяльності. Дефініцію "психологічна готовність" науковці пов'язують з процесом професійної підготовки у вищому навчальному закладі, "становлення" розглядають як результат розвитку особистості, формування її як майбутнього суб'єкта діяльності.

Протягом навчання у ВНЗ варто спостерігати за динамікою ціннісно-сміслового ставлення студентів до своєї професії, допомагати пізнавати її сутність, підводити майбутніх фахівців до усвідомлення важливості, глибинності, відповідальності праці психолога. У процесі фахової підготовки доцільно стимулювати зростання інтересу студентів-практичних психологів до співпраці з дітьми дошкільного віку, працювати над підвищенням рівня задоволеності здійсненим професійним вибором, формувати готовність до діяльності в сфері практичної психології.

1. *Анцыферова Л.И.* Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Анцыферова Л.И. // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С.57-117.
2. *Братусь Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304с.
3. *Зубкова І.Ю.* Психологічні особливості Я-образу вчителя професіонала за структурними компонентами цілісної моделі / Зубкова І.Ю. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003.– №5. – С.4-11.
4. *Коломинський Н.Л.* Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Коломинський Н.Л. // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.8-13.
5. *Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін. :* підручник. – [3-тє вид., стереотип.]. – К.: Либідь, 2006. – 536с.
6. *Подоляк Л.Г.* Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320с.
7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.

The paper presents a theoretical analysis of the future of personality psychology practical pre-school. It is noted that becoming a subject of professional activities from their position, *behavior*, attitude to future work with children of preschool age is the result of him as a person in the successful mastery of knowledge, *abilities and skills* while studying at university.

Key words: *formation, personality, sense of life, professional activities.*

РОЗВИТОК ПЕРФЕКЦІОНІСТСЬКИХ НАСТАНОВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Розроблена й реалізована концептуально-методична модель дослідження дозволила встановити значущий репрезентативний взаємозв'язок умов освітнього середовища з мотиваційними, рефлексивно-регулятивними і персонологічними складовими перфекціонізму.

Визначено факторну структуру перфекціоністських настанов та експліковано цикл їх розвитку у студентів-психологів у контексті професійної підготовки у ВНЗ; розкрито психологічні механізми, тенденції та закономірності становлення даного феномену в майбутніх практичних психологів.

Ключові слова: перфекціонізм, перфекціоністські настанови, мотивація досягнення, афіліація, здатність до самоуправління, рефлексія, професійно важливі якості, професійно-особистісне становлення.

Постановка проблеми. Соціальна значущість діяльності, специфічність і складність роботи практичного психолога висувають низку особливих вимог до мотиваційно-диспозиційних чинників його поведінки і діяльності. Відтак пріоритетним напрямком психолого-педагогічних досліджень професійно-особистісного становлення майбутніх практичних психологів є розвиток перфекціоністських настанов студентів на етапі формування їх готовності до професійної діяльності.

Суть перфекціоністських настанов розкривається у прагненні до самовдосконалення, що набуло особистісного смислу, перетворилося на інтегральну особистісну диспозицію, орієнтуючи людину на буття, пов'язане з тенденцією її постійного розвитку, самоактуалізації та самотрансценденції в суспільно корисній діяльності.

Вибір на користь перфекціонізму і творення життя, а не адаптивного виживання, як і прагнення до успіху, пов'язаний з відповідною особистісною спрямованістю, типологічною схильністю людини та ситуацією її життя. Готовність до самовдосконалення з метою подальшої реалізації себе у майбутній професійній діяльності змістово проявляється як прагнення до самовиховання (морально-етичний перфекціонізм), самоосвіти (інтелектуально-компетентнісний перфекціонізм), розвитку професійних досягнень (акмеологічний перфекціонізм), що співвідноситься з насущними потребами суспільства в безперервній освіті і підвищенні рівня професійної майстерності.

Процес самовдосконалення особистості тривалий час не був об'єктом ретельного дослідження у вітчизняній науці. Лише наприкінці 80-х років, ставши нагальною потребою особистісного й суспільного розвитку, цей феномен набув значущості і в наукових дослідженнях, де, однак, розглядався не як самостійний процес, а як

вищий рівень самовиховання. У такому аспекті феномен самовдосконалення особистості став предметом педагогічного, психологічного, соціологічного і філософсько-етичного досліджень.

На їхній основі було розкрито методи й засоби організації роботи над собою (А. Арет, О. Кочетов та ін.), показано співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в процесі усвідомленого саморозвитку (О. Ковальов, С. Максименко, Л. Рувінський та ін.), висвітлено параметри усвідомлення та цілепокладання в ході особистісного самоздійснення, свободи й активності людини в розвитку необхідних особистісних якостей (Г. Балл, М. Глезерман, Ю. Злотников, Ю. Швалб та ін.), вивчено соціальну детермінацію, психологічні механізми, функції самовиховання, виявлено його рушійні сили, виділено чинники актуалізації сутнісних сил та творчих потенцій людини (М. Боришевський, В. Лозовой, М. Макарець, М. Савчин, В. Татенко та ін.), розглянуто взаємозв'язок процесів усвідомленого саморозвитку з ціннісними орієнтаціями, моральними ідеалами і суспільно-політичною ментальністю (Ж. Вірна, О. Гусейнов, З. Карпенко, В. Ларіонова, В. Москалець, А. Фурман, Д. Шимановський та ін.), зроблено спробу за допомогою культурно-історичного аналізу осмислити теорії і типи самовиховання, самовдосконалення і саморозвитку особистості (А. Арет, І. Бех, Т. Титаренко та ін.) і професіонала (В. Семиченко, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Щербан та ін.).

Однак нагромаджений дослідницький матеріал фіксує, як правило, функціональні характеристики процесів усвідомленого саморозвитку особистості, не розглядаючи процес самовдосконалення особистості в усій повноті його виявлення. Тому актуальним залишається вивчення проблеми становлення цілісного диспозиційного налаштування на самовдосконалення майбутніх практичних психологів у процесі їх навчання у ВНЗ.

Мета дослідження полягає у теоретичному та експериментальному обґрунтуванні структури, функцій і динаміки розвитку перфекціоністських настанов у контексті професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. Відзначмо: єдиного й остаточного визначення поняття "перфекціонізм" у філософсько-психологічній науковій думці не існує, що пояснюється неоднозначними етимологічними референціями та полісемантичними конотаціями позначуваного ним явища. Найбільш уживаними означниками феномену перфекціонізму є "досконале", "завершене", "доцільне", "гармонійне", "цілісне", "майстерно зроблене", "найкраще" тощо.

У німецькій класичній філософії, в царині ідей якої розвинувся етико-гуманістичний вимір перфекціонізму, останній розумівся як гармонійно структурована, завершена та здійснена цілісність людських прагнень і здатностей до самовдосконалення, що узгоджується з

вектором соціокультурного поступу, є метою й ідеалом розвитку людства. Умовою самовдосконалення виступає висока моральність особистості, що ґрунтується на емпіричній свободі, поєднаній з почуттям особистої відповідальності за здійснений вибір, чим заперечується можливість саморозвитку за рахунок іншої людини.

У психології поняття "перфекціонізм" утвердилося порівняно недавно, асоціюючись, головним чином, з мотивацією досягнення (Дж. Аткинсон, Х. Корнайт, Д. Мак-Клелланд, Х. Хекхаузен та ін.). Остання передбачає особистісну готовність до докладання максимальних нервово-психічних і вольових зусиль за для здобуття якнайкращих результатів у значущій сфері діяльності, а, отже, виступає релевантним диспозиційним чинником у структурі професійної готовності майбутнього фахівця. Об'єктивними показниками сформованості перфекціоністських настанов в обраній діяльності є самостійне здобуття суттєвого результату, його висока кількісно-якісна оцінка при помірних затратах часу і психофізичних навантаженнях. Феноменологічними показниками мотивації досягнення є прагнення до змагання із самим собою (самоперевершування) в досягненні вищих результатів, до переживання успіху в значущій діяльності й уникнення невдачі, здатність до раціонального цілепокладання.

У персонологічних теоріях А. Адлера, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерса, Е. Фромма та ін. прагнення до самовдосконалення і самореалізації загалом визнається вродженою динамічною тенденцією (потребою, мотивом, інстинктом тощо) особистості, глибинною телеологічною спонукальною силою, яка, екстерналізуючись й упредметнюючись у продуктах професійної діяльності й індивідуальної життєтворчості, надає їм суб'єктивного сенсу і суспільної цінності.

Кінцевим утіленням зв'язку мотивації досягнення з перфекціоністськими настановами є професійно важливі якості (ПВЯ) особистості як необхідні і достатні компоненти її цілісної структури, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта і є передумовою його професійного самоздійснення. Це – гуманістична і професійна спрямованість особистості, комплекс індивідуально-типологічних (інтелектуальних, емоційно-комунікативних, морально-психологічних, поведінково-вольових) особливостей, здатність до критичної саморефлексії (Г. Абрамова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Є. Зеєр, М. Обозов, Н. Пророк та ін.).

Метапсихічною функцією, що зумовлює внутрішньоособистісні трансформації перфекціонізму від потреби в досягненнях до формування ПВЯ, виступає рефлексія як здатність до самопізнання й оцінки власних психічних актів, станів і вчинків (В. Зінченко, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький та ін.). У процесі професійно-особистісного становлення рефлексія відіграє роль

універсального психологічного механізму формування перфекціоністських настанов, будучи водночас психічним зряддям саморозвитку і найважливішим показником професійної готовності практичного психолога.

Попри соціальну затребуваність перфекціоністських настанов як запоруки успішного виконання професійної діяльності, їх наявність може мати компенсаторний характер, уособлюючи певний патохарактерологічний тип девіацій особистості (тривожний, обесивно-компульсивний, нарцисичний) або символізуючи її професійну деформацію і порушення психологічного здоров'я (феномен професійного вигорання). Здоровий перфекціонізм – результат самоактуалізації суб'єктного потенціалу особистості в царині професійної діяльності.

Концептуально-методичну модель дослідження утворили: 1) вихідна теоретична основа, за якою структура перфекціоністських настанов постає цілісною професійно-особистісною диспозицією індивіда у складі: а) мотивації досягнення з функцією емоційно-ціннісного спонукання діяльності і життєздійснення, б) рефлексивних здібностей з функцією когнітивно-вольового забезпечення, в) професійно важливих якостей (ПВЯ) з функцією професійно-особистісної самореалізації; 2) діагностико-методичний апарат дослідження, що відповідно до виокремлених компонентів структури перфекціоністських настанов вимагав використання: а) мотиваційного тесту Х. Хекхаузена, методик діагностики мотивації досягнення А. Мехрабіана та мотивації успіху і страху невдачі А. Реана; б) опитувальника "Здатність до самоуправління" М. Пейсахова й авторської анкети "Перфекціонізм"; в) опитувальників мотивів афіліації А. Мехрабіана і визначення типу особистості та можливих розладів даного типу Дж. Олдхема і Л. Морріса. Дослідження проводилося на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича зі студентами I–V курсів спеціальності "Психологія". Усього в дослідженні взяло участь 240 студентів.

Застосування проективної методики "Мотиваційний тест" Х. Хекхаузена дозволило діагностувати показники мотивації успіху і страху невдачі студентів-психологів упродовж їх професійної підготовки у ВНЗ. Кількісні емпіричні дані за тестом засвідчують, що середні показники очікування успіху від першого до третього курсу поступово зростають (15,84 – I курс, 16,71 – II курс, 18,34 – III курс), змінюючись протилежною тенденцією на випускних курсах (17,71 – IV курс, 17,1 – V курс). Середні показники страху невдачі відображають тенденцію їх зростання від I до II курсу (4,98 і 5,23), спад на III і IV курсах (4,58 і 3,95) і досягнення піку на V курсі (5,4).

Отже, найбільш упевненими в собі є студенти III і IV курсів, у яких посилення надії на успіх відбувається на тлі зниження побоювання невдачі. У студентів V курсу проявляється конфліктна

комбінація обох мотивів, що пов'язано з напруженим очікуванням дебюту професійної діяльності.

Аналіз описів проєктивних малюнків тесту підводить до висновку: у студентів – майбутніх психологів усіх вікових груп сформована потреба успіху на різних рівнях: інструментальної діяльності, позитивних чи негативних переживань у зв'язку з очікуванням успіху чи страху невдачі. Студенти здатні усвідомлювати необхідність діяти, щоб досягти своєї мети (успіху). Майбутні психологи усвідомлюють, що людина повинна не лише вміти вирішувати проблеми, але робити це оптимально (перфектно), переживаючи морально-естетичне задоволення. Тому наші досліджувані приписують "героям" історій дії та вчинки, наміри, переживання, пов'язані з досягненням видатних успіхів і спритним уникненням невдач, висловлюють віру у здійснення задумів та мрій.

Аналіз отриманих результатів діагностування сформованості мотивації успіху і страху невдачі за методикою А. Реана у студентів різних курсів – майбутніх психологів дозволяє констатувати: асиметричність сформованості названих мотивів на користь переважної орієнтації на успіх, що досягає максимальних значень на IV-V курсах, сумарні дані яких відповідно становлять 90,48% і 92,5%; зниження показників сформованості зазначеного мотиву у студентів II і III курсів і різке зростання кількості студентів з невираженою мотивацією. "Мотиваційна яма" середини навчання у ВНЗ – достатньо часто діагностований феномен, що свідчить про ціннісно-мотиваційну перебудову, диспозиційне "переформатування" особистості; існування статистично достовірної відмінності показників мотивації досягнення ($p < 0,05$) між першим і обома випускними курсами.

Дані методики діагностики мотивації досягнення А. Мехрабіана підтверджують вищевідзначені тенденції.

Звертає увагу на себе факт розбіжності між мотиваційними тенденціями розвитку перфекціонізму, виявленими за проєктивною методикою Х. Хекхаузена і опитувальником А. Реана. Останній фіксує декларативну (усвідомлювану) впевненість у собі і професійній готовності випускників ВНЗ, у той час як перший схоплює латентну (неусвідомлювану) тривогу з приводу своєї професійної спроможності.

З метою визначення глибини рефлексії, змісту, чинників формування і проявів перфекціонізму в професійній діяльності практичного психолога ми розробили анкету "Перфекціонізм". За отриманими даними більшість опитаних вважає професію психолога престижною (50,42%); значна частина вибірки обрала б консультування своєю психопрактичною спеціалізацією (65,42%); серед опитаних немає жодного, хто б вважав, що потрібні для професії психолога здібності у нього відсутні; на питання: "Протягом якого часу можна стати психологом-професіоналом?" 52,08% вибірки відповіли "10 років"; найменша кількість студентів, які повторили б свій

професійний вибір психології як сфери майбутньої діяльності, – на III-му курсі – 68,29%, що корелює з феноменом мотиваційної дезорієнтації, виявленим раніше; відмінність "хорошого" психолога від "поганого" студенти вбачають в "умінні підвести людину до правильного вибору" (59,58%); головним фактором відчуття людиною щастя майбутні психологи вважають дружбу і любов (80,42%), а не кар'єрний ріст – всього 5,42%; найважливішою складовою професійного успіху психолога всі студенти, крім другокурсників, вважають наявність досвіду професійної роботи (40,42%); опитані більше бояться недостатньо оволодіти професійними вміннями, ніж сформувані у собі ПВЯ практичного психолога, якими є відкритість, автентичність, доброзичливість, емпатійність та ін.; опитані вказують на психологічні бар'єри, які є специфічними не лише для професії психолога, тоді як недостатня комунікабельність як суттєва перешкода до опанування професією практичного психолога ними недостатньо зауважена; своїм професійним кредо переважна частина вибірки майбутніх психологів визнала прислів'я: "Що посієш, те й пожнеш" (88,33%).

Логічним підсумком розвитку особистісної рефлексії є здатність суб'єкта розпоряджатися зробленими за її допомогою висновками й оцінками. З цією метою було застосовано тест "Здатність до самоуправління" М. Пейсахова, що дозволило виявити у студентів-психологів вміння здійснювати на свою психіку, діяльність і поведінку свідомі, доцільні впливи (табл. 1).

Таблиця 1

Статистичні показники здатності до самоуправління у студентів-психологів (у %)

Курс	Кількість студентів	Рівні самоуправління				
		Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий
I	78	–	30,77	51,28	16,67	1,28
II	39	–	17,95	51,28	25,64	5,13
III	41	–	14,63	53,66	31,71	–
IV	42	–	11,90	42,86	40,48	4,76
V	40	2,5	12,50	65,00	20,00	–
Уся вибірка	240	20,00		52,50	27,50	

В опитаній вибірці найбільш здатними до самоуправління вважають себе студенти III-го та IV-го курсів; виявлено суттєву відмінність у здатності до самоуправління студентів-психологів названих курсів та студентів-психологів "межових" – I-го і V-го курсів.

Найпредставленішими у досліджуваній вибірці виявилися такі етапи самоуправління, як цілепокладання, прийняття рішення та аналіз протиріч, що є основними у професійній діяльності майбутніх

психологів, але недостатніми для кар'єрного зростання та підвищення своєї професійної майстерності, оскільки недооцінка значення або недостатній розвиток етапів планування, вироблення критеріїв оцінки якості та здійснення корекції, зафіксовані нами статистично, не дозволяють довести задумане до перфектного завершення.

Застосування наступного блоку психодіагностичних методик дозволило виявити динаміку розвитку ПВЯ майбутніх практичних психологів. Зокрема, ми припустили існування сприятливого для розвитку їх перфекціоністських настанов варіанту мотиву афіліації, відомого під назвою "соціабельність", що означає товариськість, відкритість, природність у спілкуванні, контактність, намагання бути прийнятими іншими тощо. Дана риса співвідноситься з варіантом "А" – високе прагнення до прийняття – низький страх відторгнення методики діагностики мотивів афіліації А. Мехрабіана. Інші варіанти мотивів афіліації дістали такі позначення: "Б" – низьке прагнення до прийняття і низький страх відторгнення; "В" – високі показники до обох мотивів; "Г" – низьке прагнення до прийняття і високий страх відторгнення. На табл. 2 видно, що розподіл варіантів мотивів афіліації по всій вибірці опитаних приблизно рівномірний.

Таблиця 2

Розподіл вибірки студентів-психологів за мотивами афіліації (у %)

Курс	Кількість студентів	Типи мотивації				
		А	Б	В	Г	Змішаний
I	78	24,36	19,23	20,51	26,92	8,97
II	39	28,20	15,38	17,95	28,20	10,26
III	41	21,95	21,95	19,51	26,83	9,76
IV	42	23,81	23,81	23,81	21,43	7,14
V	40	25,00	22,50	22,50	17,50	12,5
Уся вибірка	240	24,58	20,42	20,83	24,58	9,58

Загалом, статистично достовірно підтверджена тенденція до підвищення показників прагнення до прийняття студентів-психологів до кінця навчання у ВНЗ і спаду показників страху відторгнення, за винятком випускного курсу. Це розширює доказову базу робочої гіпотези: соціабельність як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів до досконалого виконання своїх обов'язків забезпечується не лише мотивацією типу "А", а й типу "В".

З метою виділення типу особистості та імовірнісних порушень даного типу проведено тест Олдхема і Морріса, за допомогою якого встановлено:

– найбільше значення середніх у типів особистості пильного, діяльного та серйозного; найменше – у типів самотнього, самовпевненого та агресивного;

– у досліджуваній вибірці найбільше представлені пильний – від 47,93 % до 55,14 %, добросовісний – від 39,75 % до 48,37 % та

діяльний – від 43,78 % до 54,06 %, тоді як найменше серед опитаних типів самовпевненого – 2 %, альтруїстичного – 4 % та ідеосинкратичного – 5 %; таке поєднання типів особистості становить сприятливий патерн ПВЯ для ефективного здійснення майбутньої професійної діяльності.

Факторний аналіз сукупного масиву емпіричних показників розвитку перфекціоністських настанов дозволив встановити від семи до десяти факторів перфекціонізму в контексті професійної готовності майбутніх практичних психологів. Конкретизація **факторної структури** в досліджуваній вибірці ($n = 240$) дала такі результати:

фактор 1 репрезентує стратегію "попередження невдачі" і має статистично значущі навантаження за 4-ма змінними: інструментальна діяльність уникання неуспіху (0,87), потреба в уникненні невдачі (0,84), страх невдачі (0,83) та тема неуспіху (0,72);

фактор 2 визначається такими змінними, як: надія на успіх (0,93), тема успіху (0,72) і названий "Очікування успіху";

фактор 3 "Експериментування із самовираженням" статистично значуще визначається лише драматичним типом особистості (0,80), меншою мірою авантюризм (0,60) та самовпевненим (0,58);

фактор 4 визначається декількома змінними зі значними навантаженнями, хоч і статистично не значущими: аналіз протиріч (-,62), прогнозування (-0,55), цілепокладання (-0,53), критерії оцінки якості (-0,54), планування (-0,43) та прийняття рішення (-0,54). Даний фактор було ідентифіковано як "Реактивність";

фактор 5, як і попередній, насичений вагомими, але статистично не значущими змінними: відданий, діяльний, чутливий, альтруїстичний, серйозний та пильний типи особистості (відповідні факторні навантаження: 0,65; 0,61; 0,62; 0,63; 0,56; 0,52). Фактор названо "Чуйність";

фактор 6 маркований як "Переживання невдачі", оскільки він статистично значуще пов'язаний лише зі змінною "негативний емоційний стан у зв'язку з невдачею в діяльності" (0,80), слабше – зі змінною "страх невдачі" (0,51);

фактор 7 статистично значуще пов'язаний з ідеосинкратичним типом особистості (0,73), а також слабше – зі змінними: самотній, авантюризм, агресивний типи особистості (0,59; 0,44 та 0,46 відповідно), що і визначило його назву – "Самодостатність".

Завершальним етапом роботи стала інтерпретація факторів перфекціонізму по курсах і кореляцій між факторними коефіцієнтами, що, в підсумку, дозволило описати цілісний **цикл розвитку** перфекціоністських настанов студентів-психологів у процесі їх професійної підготовки.

У цьому контексті *першокурсників* вирізняє обережна, поволі песимістична позиція в навчанні, що поєднується з меркантильними

інтересами, товаришуванням з референтним колом осіб і поодинокими екстравагантними витівками.

На *другому курсі* факторний спектр перфекціонізму більш різнобарвний і суперечливий: з'являється оптимізм (наївний і обгрунтований), рефлексія щодо себе та інших людей стимулює пошуки автентичної життєвої позиції, провокує на екзистенційні "експерименти".

Попри падіння основних показників мотивації досягнення на *III-му курсі* спостерігається укрупнення факторів перфекціонізму, що свідчить про складну рефлексивну роботу і диспозиційну перебудову особистісного профілю на еталон "типового" студента: сумлінного і водночас пасивного, сміливого, ексцентричного і вразливого, тривожного та ін.

Четвертокурсників вирізняє найбільш консолідована структура факторів перфекціонізму: емоційна зрілість, адекватне реагування на події, стійка налаштованість на працю, соціабельність, турботливо-владний профіль особистості. Останнє підтверджує гіпотезу Х. Хекхаузена про культуральні джерела мотивації досягнення, а саме: поєднання мотивів афіліації з прагненням до переваги.

На *випускному курсі* зафіксовано наростання автономності, впевненості у собі, інтернальності, сподівання на успіх, поєднані з тривогою відносно того, що ситуація може вийти з-під контролю.

Отже, експлікація цілісного циклу розвитку перфекціоністських настанов у студентів-психологів щодо майбутньої професійної діяльності дозволяє встановити не лише природну логіку становлення даного феномену, а й передбачити причини її порушення та викривлення, а в перспективі – і засоби корекції.

Висновки

1. Перфекціоністські настанови в структурі професійної готовності майбутніх практичних психологів як цілісне диспозиційне утворення являють собою згармонізовану динамічну єдність мотивації досягнення, рефлексивних здібностей і професійно важливих якостей особистості з функціями емоційно-ціннісного спонукання, когнітивно-вольового забезпечення та професійно-особистісної самореалізації.

2. Акмеологічний фокус розвитку перфекціоністських настанов передбачає поєднання соціабельності як професійно придатної структури мотивів афіліації з конструктивною самокритикою, раціональним цілепокладанням, самоорганізацією й оптимістично налаштованим стратегічним плануванням діяльності в синтетичному владно-турботливому особистісному профілі майбутнього практичного психолога.

1. Гуляс І.А. Персонологічні проєкції перфекціонізму в площині професійної діяльності практичного психолога / Гуляс І.А. // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х т. – Т.1. – С. 441-445.
2. Гуляс І.А. Мотиваційні тенденції розвитку перфекціоністських настанов

- студентів-психологів / Гуляс І.А. // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб.наук.праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. VIII. – Ч. 8. – К., 2006. – С. 59-65.
3. Гуляс І.А. Феномени та форми прояву професійної деформації особистості / Гуляс І.А. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб.наук.праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – № 10 (34). – С. 202-207.
 4. Гуляс І.А. Здатність до афіліації як стрижень професійної спрямованості практичного психолога / Гуляс І.А. // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2006. – № 1-2. – С. 11-14.
 5. Гуляс І.А. Функції самоуправління у професійному становленні майбутнього практичного психолога / Гуляс І.А. // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2006. – № 1-2. – С. 14 - 17.
 6. Гуляс І.А. Рефлексія як психологічний механізм перфекціонізму у професійній діяльності практичного психолога / Гуляс І.А. // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, серія "Психологія". – Х., 2006. – № 718. – С. 27-31.
 7. Гуляс І.А. Перфекціонізм: аргументи за і проти / Гуляс І.А. // Зб.наук.праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 105 - 111.
 8. Гуляс І.А. Патопсихологічні ризики особистісного перфекціонізму / Гуляс І.А. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2006. – Вип. IX. – С. 176-183.
 9. Гуляс І.А. Саморозвиток особистості практичного психолога / Гуляс І.А. // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. ["Динаміка наукових досліджень '2004"], (Дніпропетровськ, 21-30 черв. 2004 р.). – Т.2. – Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 23 - 24.
 10. Гуляс І.А. Мотивація досягнення як складова перфекціонізму / Гуляс І.А. // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.["Наука і освіта 2005"]. – Т.52. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 14-16.
 11. Гуляс І.А. Щодо проблеми визначення поняття професійної рефлексії у практичних психологів / Гуляс І.А. // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. ["Динаміка наукових досліджень 2005"]. – Т.47. Психологія та соціологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 18-20.
 12. Гуляс І.А. Рефлексія та її значення у професійній діяльності практичного психолога / Гуляс І.А. // Матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції ["Сучасний соціокультурний простір 2005"]. – Ч. 2. – К.: МЕГАНОМ, 2005. – С.51-52.

The developed and realized conceptual-methodical model of research allowed to set meaningful representative intercommunication of terms of educational environment with motivational, reflexive-regulative and personological by the constituents of perfectionism.

Leading tendencies, psychological mechanisms and conformities to the law of development of perfectionists options at students-psychologists, and also factor structure are certain that explicate cycle of their development at students-psychologists in the context of professional preparation in VNZ; psychological mechanisms are exposed, tendencies and conformities to the law of becoming of given to the phenomenon at future practical psychologists.

Key words: *perfectionism, perfectionists options, motivation of achievement affiliation, capacity for self-government, reflection, professionally important qualities, professional-personality becoming.*

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті експліковано психодинамічні показники моральної сенситивності молодших школярів; розширено уявлення про структурно-функціональну трансформацію Я-концепції дітей в хронометричних межах молодшого шкільного віку; конкретизовано глибинно-психологічний зміст механізму ідентифікації в процесі засвоєння моральних норм; уточнено суть гендерних відмінностей емоційного інтелекту як передумови розвитку моральності молодших школярів.

Ключові слова: емоційний інтелект, моральність, моральний розвиток, молодший шкільний вік, мотивація, самовизначення, вчинок, педагогічне спілкування, самосвідомість, сенситивність.

Постановка проблеми. Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж тисячоліть, одне з чільних місць належить питанням морального становлення особистості, здатності людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них. Велика відповідальність за вирішення цього завдання покладається на молодшу школу.

На жаль, шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Однією з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням, можна вважати недостатній рівень осмислення і обґрунтування теоретико-методологічних засад сучасної психології виховання. На даний час немає загальновизнаного чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему рис, особистісних якостей молодшого школяра, які слід проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких визначати виховний ефект. Водночас дуже мало теоретичних і експериментальних розробок, присвячених проблемам моральності (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Т.С. Кириленко, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, М.В. Савчин, Т.М. Титаренко та ін.).

Моральний розвиток молодшого школяра тісно пов'язаний із рівнем його когнітивного розвитку. У віці 7-9 років дитина спроможна самостійно засвоювати, визнавати, поділяти моральні вимоги суспільства (Л.І. Божович, Л. Кольберг, О.В. Скрипченко та ін.). Молодший шкільний вік є сенситивним щодо засвоєння моральних норм і становлення саморегуляції (Л.С. Сапожникова, С.Г. Якобсон та ін.). В учнів початкових класів уже наявні психофізіологічні передумови для формування довільної поведінки на основі моральних вимог, а отже, і здатність стримувати імпульсивні вчинки, проявляти самостійність, контролювати свої дії (І.Д. Бех, З.С. Карпенко, О.М. Кормило, О.В. Скрипченко та ін.).

Мета дослідження полягає у теоретичному та експериментальному обґрунтуванні структури і динаміки розвитку аксіопсихологічних передумов моральності в учнів початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У багатьох психологічних джерелах відзначається, що моральність є головною складовою духовності, яка дає змогу особистості осмислити сенс власного життя, збагнути його мету, усвідомити свою неповторність і прийняти відповідальність за свої вчинки.

Міждисциплінарні студії феномену моральності вказують на відсутність його узгодженого трактування. Ми вважаємо моральність результатом засвоєння особою соціальних норм, що проявляється в добровільному їх дотриманні в повсякденній поведінці та характеризується різною мірою усвідомленості, суб'єктивного сприйняття, спонтанності та вчинкової доцільності.

Різноманітні персонологічні теорії по-різному визначали суть, походження і розвиток моральності особистості. Зокрема, у психодинамічних концепціях глибинно-психологічного спрямування (З. та А. Фрейди, К. Юнг, А. Адлер та ін.) було виокремлено такі одиниці моральності індивіда, як інстанція Супер-его, архетипи колективного несвідомого, почуття спільності тощо. Когнітивно-біхевіористські теорії, наприклад, Г. Айзенка, теорії соціального на учіння А. Бандури, Р. Уолтерса та інших акцентували роль привчання методами заохочень та покарань, а також наголошували на значенні наслідування й ідентифікації з моделлю належної поведінки.

З генетико-когнітивістських позицій трактується становлення моральності та її психологічних передумов Ж. Піаже і Л. Колбергом. Перший виявив три стадії морального мислення дітей – моральний реалізм, мораль кооперації та мораль рівності. Другий конкретизував ці стадії, виділивши доконвенційний, конвенційний та постконвенційний рівні морального розвитку, кожний з яких складається з двох стадій. Близьке до цих концептуальних засад дослідження В.М. Холмогорової встановлює об'єкт-суб'єктні перетворення у структурі індивідуальної моральності на рівнях: елементарної моральності, рівні самолюбства і рівні совісті.

Можна виокремити такі аксіопсихологічні передумови морального розвитку молодших школярів, а саме: процес становлення свідомості, зокрема її вищого рівня – самосвідомості, поява якісно нових утворень віку, рівні розвитку когнітивної, афективно-мотиваційної та поведінково-вольової сфер. Ці передумови пов'язані з посиленням специфічних суб'єктних здатностей дітей до адекватного сприймання моральних норм, принципів і цінностей, довільного прийняття самостійних рішень; критичного ставлення до себе та навколишніх, дотримання і виконання взятих обов'язків і правил поведінки.

Інтегральним чинником розвитку моральності молодших школярів є самосвідомість. У нашому розумінні моральна самосвідомість – це система особистісних моральних смислів, що регулює і визначає ставлення особистості до світу, людей, самого себе. Психологічними передумовами розвитку моральної самосвідомості є: знання моральних категорій, моральна рефлексія – когнітивна складова, моральна оцінка і самооцінка – мотиваційно-ціннісна складова і самоконтроль, саморегуляція – поведінкова складова. Саме така форма свідомості є підґрунтям морального розвитку молодших школярів.

Основним джерелом емоцій у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність, а на формування моральних почуттів впливають успіхи і невдачі в учінні, взаємини з однолітками і батьками, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри та ін. У процесі шкільного навчання специфічні моральні почуття (сорому, честі, власної гідності, відповідальності, справедливості, совісті) поглиблюються, підкріплюються засвоєнням моральних понять, стають усвідомленими, вмотивованими, відкоригованими моральним досвідом дитини, більш дієвими спонуками, на відміну від ситуативних гедоністичних емоцій.

Вказано, що комплексним поведінковим критерієм морально розвиненої особистості є її здатність до творчої, продуктивної соціальної взаємодії зі світом, тобто до вчинку, що, за В.А. Роменцем, породжується реалістичною оцінкою наявної ситуації, продовжується боротьбою мотивів і здійсненням особистісного вибору, власне вчинковою дією та закінчується рефлексивною оцінкою здобутих результатів (післядією).

Виклад основного матеріалу. З метою відстеження психологічних передумов розвитку моральності молодших школярів було виокремлено таку сукупність їх релевантних параметрів: глибинно-психологічні механізми моральної самоідентифікації; моральний зміст гендерних настанов і ціннісних переваг; емоційний інтелект; рефлексія сумлінності як ключова моральна властивість особистості; трансформація Я-концепції на основі співвіднесення образів Я-бажаного і Я-наявного; поведінкові тенденції морального самовизначення, що діагностувалися методиками: проєктивними – *"Метаморфози"* та *"Емоційні обличчя"*; опитувальником – *"Шкала сумлінності"*, *"Методика рангування рядів особистісних властивостей"* З.С. Карпенко, Окремо визначалася ефективність педагогічного спілкування за методикою Н.А. Амінова, Н.І. Шеліхової. Було реалізовано експериментальну схему кореляційного дослідження у спосіб когортного порівняння діагностованих емпіричних показників чотирьох класних паралелей. Стиль педагогічного спілкування виступив додатковою незалежною змінною, поряд зі специфічними віковими і гендерними особливостями в ретроспективному

експерименті (*post-ex-facto*). Усього в дослідженні взяли участь 127 дітей та 4 учителі.

Проективна методика "Метаморфози" дозволила експлікувати домінуючі глибинно-психологічні механізми моральної самоідентифікації: демонстративний і соціально схвалюваний (I і IV класи), демонстративний та умовно нормативний (II і III класи), загалом по вибірці молодших школярів найпопулярнішими є позитивні демонстративний, соціально схвалюваний та негативний умовно нормативний тип вибору (самоідентифікації). Такі дані вказують на сенситивність досліджуваного вікового періоду до інтеріоризації моральних норм і символізують тенденцію адаптації до існуючого соціокультурного оточення.

В ході опитування було виявлено типові форми кодифікації дитячого морального досвіду. Так, за тваринами підсвідомо закріплювалася агресивна функція, рослинами – демонстративна, меблями – функція самоствердження (символізація стійкості внутрішньої позиції), за посудом, одягом – функція соціально схвалюваної поведінки (символізація бажання бути корисним, добре виглядати тощо), ідентифікація з іграшками була найбільш поліфункціональною. В цілому по вибірці молодших школярів ($n = 127$) спостерігається така картина:

- молодші школярі ідентифікують себе з усіма представленими категоріями, повно використовуючи при цьому знак вибору – позитивний чи негативний;
- захисний тип позитивних виборів найчастіше зустрічається при "перевтіленні" у тварину (16,53%), а негативних – у меблі (18,9%);
- агресивного типу вибору бажаного перевтілення найбільше (12,6%), коли об'єктом є тварина, найменше – меблі (0%) та одяг (0,78%); при негативному виборі найчастіше молодші школярі ідентифікують себе з рослиною (19,68%), найрідше – з меблями (3,15%);
- демонстративний тип позитивного вибору найчастіше виявляється в категорії "рослина" (53,54%), найрідше – "меблі" (7,08%); при негативному виборі – в категорії "тварина" (24,41%) та "посуд" (3,94%);
- позитивний вибір самоствердження найчастіше припадає на тварину (19,68%), найрідше – посуд (0,78%) та іграшки (2,36%); негативні вибори у даному випадку частіше стосуються одягу (25,98%) та меблів (25,2%), найрідше – рослини (2,36%) та іграшки (3,15%);
- соціально схвалюваний позитивний тип вибору найбільше зустрічається в категоріях "посуд" (48,82%) та "меблі" (48,03%); найменше такого типу вибору рослин (9,45%); при негативному виборі тип соціально схвалюваного вибору частіше зустрічається в категоріях "посуд" (11,81%), "тварина" (9,45%) і "рослина" (8,66%), найрідше – серед меблів (1,57%), одягу (2,36%), іграшок (3,15%);

– умовно нормативний позитивний тип вибору частіше зустрічається в категорії "іграшка" (40,16%), найрідше – серед тварин (10,24%); негативний вибір частіше здійснюють, обираючи перевтілення на посуд (52%) та іграшку (51,18%), найрідше – також серед тварин (27,56%).

Зазначена методика дозволила констатувати переважну сформованість гендерної ідентичності молодших школярів та її адекватність біологічній статі. З'ясувалося, що жіноча гендерна ідентичність більше асоціюється з моральними характеристиками, ніж чоловіча.

Крім того, опитування виявило значуще зменшення з I-го по IV-й клас ігрової мотивації і поступове зростання особистісного смислу навчальної діяльності та позашкільних інтересів. Частка альтруїстичних мотивів моральної поведінки упродовж молодшого шкільного віку незначна.

Дослідженням зафіксовано помітне зростання за роками навчання в молодшій школі показників егоцентричної спрямованості дітей (з 33,32% до 50,52%); просоціальна спрямованість зростає дещо менше (з 27,95% до 36,8%), а потім знову зменшується (до 31,21%); не чітко виражена спрямованість у першокласників (19,35%) і відсутня невизначеність у четвертокласників, у двох інших класах вона представлена більш-менш рівномірно (15,23% – 12,22%); найвищий показник вітальної спрямованості зафіксовано у другокласників (20,98%), найнижчий – у третьокласників (2,22%); асоціальна спрямованість відсутня в учнів II-го класу, наявний незначний її показник у третьокласників (2,22%), дещо більший відсоток у першо- та четвертокласників (4,29% та 6,45%) відповідно.

Важливою аксіопсихологічною передумовою і показником розвитку моральності є емоційний інтелект. Останній є властивістю особистості, що забезпечує використання знань, заснованих на емоціях; це специфічна здатність кодувати й декодувати емоційні репрезентації та використовувати їх у контексті поведінкових моделей, а також здатність прислухатися до власних почуттів, контролювати пориви емоцій, уміння приймати правильні рішення, бути оптимістичним.

Діагностика емоційного інтелекту свідчить про окремі значущі гендерні відмінності. Зокрема, хлопчики краще розпізнають емоції радості та образи, а дівчатка – привітності та здивування. Останні є більш складними для диференціювання і стосуються сфери делікатного нюансування стосунків, тоді як перші виконують функцію "грубого", біологічно зумовленого демаркування своєї чи чужої "соціальної території". Емоції страху й особливо сердитості погано розпізнаються, можливо, в силу їх витіснення.

Рефлексія сумлінності як емпіричного показника моральної інстанції "совість" показує прогресивне зростання суб'єктивного

значення цієї властивості упродовж навчання в початковій школі та зміну парціальних акцентів з одних на інші її поведінкові прояви. З цього випливає, що, формуючи здорову громадську думку в класному колективі, вчителю потрібно частіше звертатися до совісті вихованців, сприяти розвитку в них морального самоконтролю.

Важливою аксіопсихологічною передумовою розвитку моральності є наявність оптимістичної, гармонійної Я-концепції, а в її складі – рефлексивно-адекватної самооцінки. Такий тип самооцінки може бути виражений через співвідношення двох образів Я – бажаного і наявного. Було отримано такі коефіцієнти рангової кореляції (за Спірменом) між дев'ятьма оцінюваними особистісними властивостями: $r_s = 0,92$ при $p < 0,001$ (I-й клас), $r_s = 0,65$ при $p < 0,10$ (II-й клас), $r_s = 0,68$ при $p < 0,05$ (III-й клас) і $r_s = 0,87$ при $p < 0,01$ (IV-й клас).

Наведені результати показують, що першокласники характеризуються найменшим розходженням Я-бажаного і Я-наявного, тобто максимально високою, вочевидь невідрефлексованою, некритичною самооцінкою, а відтак – максимальним самоприйняттям і оптимістичним поглядом на свої особистісні ресурси.

Другий рік навчання у школі, як свідчить коефіцієнт кореляції між Я-наявним і Я-бажаним, розвіює дитячі ілюзії щодо власного потенціалу. Навчання як соціально оцінювана діяльність травмує самооцінку багатьох дітей, а їх самих піддає випробуванню на відповідність високим вимогам успішного навчання й ефективної взаємодії в колективі шкільного класу.

Третій рік навчання характеризується більш-менш ефективними зусиллями дітей справитися з розузгодженням Я-бажаного і Я-наявного, що є свідченням їх соціально-психологічної адаптації та розвитку особистісної рефлексії.

У четвертокласників знову спостерігається різка синхронізація обох образів Я, що супроводжується зростанням самоповаги, впевненості в собі на тлі, безперечно, різних навчальних успіхів. Можна припустити, що на порозі підліткового віку навчання починає здавати свої позиції провідного виду діяльності, зростає значення позанавчальних інтересів, а відтак розширюються можливості позашкільного самоствердження, що знову вселяє у школярів оптимізм і об'єктивно розширює спектр життєвих перспектив, які відкриваються.

Здійснений за результатами рангування ряду особистісних рис (диспозицій) кореляційний аналіз (за Спірменом) середніх самооцінок Я-бажаного і Я-наявного засвідчує тенденцію підвищення рефлексивності самооцінки на тлі травматичної деструкції самоприйняття між першим і другим класами, емоційно-ціннісної консолідації Я-бажаного і Я-наявного між другим і третім класами та

появи нових перспектив розвитку і високої самоповаги між третім і четвертим класами (рис.1).

Одним із найважливіших засобів особистісного зростання є навчальне і виховне спілкування вчителя зі школярами або педагогічне спілкування, тому організовуючи процес засвоєння учнями структури і системи знань, учитель має враховувати у своїй діяльності здібності та інтереси кожної дитини, використовувати різноманітні засоби для їхнього розвитку.

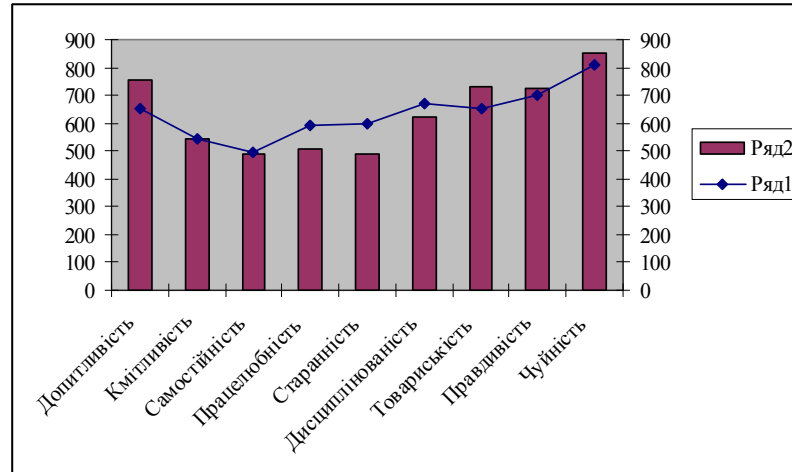


Рис. 1. Порівняння Я-бажаного і Я-наявного по вибірці в цілому ($n = 127$)

Примітка. Ряд 1 – Я-наявне, ряд 2 – Я-бажане.

Для визначення відмінностей у саморегуляції навчальної діяльності (в установленні та підтримці дидактичної комунікації) була застосована шкала **"Ефективність педагогічного стилю"** Н.А. Амінова, Н.І. Шеліхової. Всі респонденти (класоводи) продемонстрували позитивний баланс ефективних підкріплень поведінки дітей і контролюючих впливів, що є важливою передумовою реалізації фасилітативної функції педагогічного спілкування як фактору гармонізації психологічних передумов розвитку моральності молодших школярів.

Висновки

1. Моральність як результат засвоєння соціальних норм індивідом проявляється в добровільному їх дотриманні у повсякденній поведінці та характеризується такими рисами, як усвідомленість, суб'єктивна значущість, культурна відповідність, спонтанність і вчинкова доцільність, що має різну міру сформованості впродовж молодшого шкільного віку.
2. Теоретично обґрунтовано й емпірично діагностовано такі аксіопсихологічні передумови розвитку моральності молодших школярів: 1) глибинно-психологічні механізми моральної

- самоідентифікації; 2) моральний зміст гендерних настанов і ціннісних переваг; 3) емоційний інтелект; 4) рефлексія власних моральних рис; 5) характер Я-концепції, що визначається співвіднесенням образів Я-бажаного і Я-наявного; 6) поведінкові тенденції морального самовизначення; 7) стиль педагогічного спілкування як провідна соціально-психологічна детермінанта морально-психологічних новоутворень особистості дітей цього віку.
3. Доведено припущення про синергійну взаємодію глибинно-психологічних (механізми самоідентифікації), феноменологічних (рефлексія особистісних властивостей), соціально-перцептивних (емоційний інтелект), поведінкових (здатність до колективістського самовизначення), мотиваційних (гуманістична спрямованість особистості) передумов розвитку моральності молодших школярів у контексті фасилітативного стилю педагогічного спілкування.

Перспективним напрямком дослідження аксіопсихологічних передумов розвитку моральності в молодшому шкільному віці є порівняльне лонгітюдне вивчення взаємозв'язку стилів сімейного виховання і педагогічного спілкування з внутрішньоособистісними чинниками морального й ціннісно-орієнтаційного змісту, що дозволить вийти на розробку науково обґрунтованих прикладних програм стимулювання й оптимізації цього процесу.

1. *Житарюк В.І.* Феноменологічні кореляти моральної сензитивності молодших школярів / Житарюк В.І. // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах, том 2. – С. 77 – 81.
2. *Житарюк В.І.* Самосвідомість як інтегральний чинник розвитку моральної сензитивності / Житарюк В.І. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2006. – Вип. ІХ. – С. 90 – 96.
3. *Житарюк В.І.* Особливості моральних суджень молодших школярів / Житарюк В.І. // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. ІХ. – Ч. 6. – К., 2007. – С. 148 – 153.
4. *Житарюк В.І.* Особливості розвитку совісності у дітей молодшого шкільного віку / Житарюк В.І. // Наука і освіта. – 2007. – № 6. – С. 124 – 129.
5. *Житарюк В.І.* Основные понятия и задачи нравственного воспитания личности / Житарюк В.І. // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. ["Науковий потенціал світу '2004"], (Дніпропетровськ, 1 –15 лист. 2004 р. – Т. 53. – Психолого-виховні проблеми розвитку особистості. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 16 – 20.
6. *Житарюк В.І.* Роль класного колективу у формуванні моральних якостей молодшого школяра / Житарюк В.І. // Матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. ["Динаміка наукових досліджень '2004"], (Дніпропетровськ, 21 – 30 черв. 2004 р. – Т.2. – Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 26 – 28.
7. *Житарюк В.І.* Специфіка розвитку моральної свідомості молодших школярів / Житарюк В.І. // Матеріали Всеукр. наук.-практ.інтернет-конф. ["Сучасний соціокультурний простір 2005"]. – Ч.2. – К.: МЕГАНОМ, 2005. – С. 52 – 53.

In the article are exposed indexes of moral sensitivity of junior schoolboys, the presentation of structural-functional transformation of the I-conception of children in the chronometrical scopes of the explored age is extended, deep-psychological content of mechanism of authentication is specified in the process of mastering of moral norm, specified essence of gentler differences of emotional intellect, exposed the specification of self-determination of personality in the conditions of joint activity as pre-conditions of development of morality of junior schoolboys.

Keywords: *emotional intellect, morality, moral development, motivation, pedagogical communication, self-consciousness, sensitivity, self-determination.*

СУБ'ЄКТНО-ЦІННІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Встановлено структурно-динамічні показники й емпіричні тенденції взаємозв'язку чинників самоактуалізації і захисних механізмів в порівняльному (віково-професійному і гендерному) аспекті, визначено етапи та зміст трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості.

Ключові слова: особистість, самоактуалізація, захисні механізми, ієрархічна суб'єктно-ціннісна модель, реконструктивний потенціал, тренінг.

Постановка проблеми. Проблема самоактуалізації особистості та функцій механізмів психологічного захисту в цьому процесі є на сьогодні надзвичайно актуальною. Сучасна людина, з одного боку, перебуває в мережі найрізноманітніших шансів, викликів і можливостей, помножених Інтернет-комунікацією і зростанням демократичних засад суспільного розвитку, а іншого – потерпає від внутрішніх обмежень, ілюзій, позасвідомо сформованих схильностей, які стоять на заваді її повноцінного функціонування і розкриття особистісного потенціалу.

Означена проблема досліджується різними – екзистенційно-феноменологічним та психодинамічним – напрямками, що часто розцінюються як ортогональні, оскільки й донині не подолане історичне протистояння глибинної та вершинної психології, які розробляють власний поняттєво-термінологічний апарат, послуговуючись методологемами, що взаємно виключають одна одну.

Складна методологічна ситуація в сучасній психології потребує об'єднання зусиль дослідників, які працюють в різних аксіологічно зорієнтованих царинах, позаяк вивчення цілісної особистості неможливе при різкій демаркації епістемологічного простору. Адже людина як інтегральний суб'єкт життєдіяльності для свого повноцінного функціонування вимагає узгодження локалізованих на різних рівнях психологічних механізмів, що перебувають не лише в субординаційному (вертикальному), а й у складному (горизонтальному), а також у неочевидному триангуляційному (діагональному) взаємозв'язку. Для пересічної людини це означає можливість навчитися справлятися з власними підсвідомими імпульсами, що регулюються механізмами психологічного захисту, оскільки гармонізація сфери біологічно детермінованого несвідомого з вищими духовними спонуканими (а серед них і тенденцією до самоактуалізації) є запорукою благополучного функціонування особистості та реалізації нею свого життєвого покликання, в тому числі й у векторі професійної самореалізації.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ієрархічну суб'єктно-ціннісну модель

трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості залежно від віку, етапу професійної самореалізації та гендерної диференціації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З екзистенційно-гуманістичного погляду процес самоактуалізації особистості (Г.О. Балл, К. Гольдштейн, Д.О. Леонт'єв, А. Маслоу, Р. Мей, В.П. Москалець, Т.М. Титаренко, Р. Трач, К. Роджерс, В. Франкл, А. Ленгле, С.Д. Максименко та ін.) виступає універсальною мотиваційною тенденцією, що утверджує людину в якості автентичного суб'єкта існування, котрий прагне до максимально повної самореалізації в обширі доступних можливостей. Підкреслюється вроджена, інстинктовидна природа самоактуалізації, яка реалізує буттєву мотивацію служіння, присвяту себе духовним, трансцендентним цінностям при орієнтації як на зовнішній діалог зі "світом" викликів і шансів, так і на внутрішній діалог зі своєю совістю, власним організмичним чуттям задля здійснення персонального життєвого покликання, творчої експансії в універсум людської культури.

Самоактуалізація не протистоїть адаптації (А.В. Фурман): вона пробивається крізь природне намагання людини подолати дефіцит, відновити баланс і рівновагу, заявляючи про себе наднормативними, надситуативними, альтруїстичними, безкорисливими, ризикованими і відповідальними вчинками, які переводять особистість на вищій щабель життєздійснення (О.Г. Асмолов, Ф.Ю. Василюк, В.А. Петровський, В.А. Роменець, В.О. Татенко, М.В. Савчин та ін.).

Епістемологічними джерелами дослідження захисних механізмів у контексті психології розвитку особистості є насамперед: класичний психоаналіз, започаткований З. Фройдом, де вони трактуються як функції Его, котре відновлює внутрішню рівновагу в процесі адаптації власних лібідних спонук до вимог соціуму; феноменологічна філософсько-психологічна (від І. Канта) традиція, в руслі якої захисні механізми, за І.С. Коном, трактуються як способи інтеграції (чи дезінтеграції) Я-ноуменального (суб'єктного) і Я-феноменального (відрефлексованого в Я-образі) або постають у вигляді контрверзи суб'єктивної інтеграції й об'єктивної дезінтеграції поведінки особи (Т.С. Яценко).

Оскільки під самоактуалізацією розуміється і найсуттєвіша мотиваційна тенденція в життєздійсненні особи, і феномен, притаманний суб'єкту високого рівня психічної (духовної) самоорганізації, то існує проблема диференціації механізмів психологічного захисту на здорові, конструктивні (продуктивні, ефективні) й патологічні, неконструктивні (непродуктивні, неефективні); останнім часом наполегливіше артикулюється потреба в концептуальному моделюванні системно-ієрархічних класифікацій захисних механізмів. Найпростіші з цих класифікацій є

дихотомічними, наприклад, у В. Менінджера і М. Ліфа (здорові, нездорові); Н. Хан і Т. Кроубер розрізняють три модальності функціонування Его: захист, подолання і фрагментацію; чотирирівневу ієрархію его-процесів пропонує Дж. Вейлант (психопатичні, інфантильні, невротичні, зрілі); Е.С. Романова і Л.Р. Гребенников, а також Г. Блюм відстежують онтогенетичні віхи появи тих чи тих захисних механізмів і тільки Ю.С. Савенко пов'язує компенсацію, як певну систему саморегуляції, з процесом самоактуалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Успіхи когнітивної психології, системно-ієрархічні концепції в персонології спонукали нас до обґрунтування авторської моделі самоактуалізації особистості з урахуванням процесів захисного і копінгового змісту (рис. 1).



Рис. 1. Ієрархічна суб'єктно-ціннісна модель самоактуалізації особистості в захисному і копінговому модусах

- > - онтогенетичний вектор життєздійснення (каузальна детермінація – "знизу")
- - -> - аксіологічний вектор життєздійснення (телеологічна детермінація – "зверху")

Із залученням принципу інтегральної суб'єктності З.С. Карпенко щодо реінтерпретації відомої "піраміди Маслоу", онтогенетичних віх становлення захисних механізмів Г. Блюма та типології копінг-стилів М.О. Холодної було сконструйовано ієрархічну суб'єктно-ціннісну модель самоактуалізації особистості в захисному і копінговому модусах. При цьому рівень функціонування відносного суб'єкта (індивіда) забезпечує задоволення фізіологічних потреб при сприянні захисних механізмів інтродекції, проекції, заперечення, фіксації, регресії та емоційно-домінантного копінгу; рівень моно- (власне) суб'єкта уможливує задоволення потреби в безпеці при використанні захисних механізмів заперечення, встановлення узгодженості й мобілізаційного стилю копінгу; рівень полісуб'єкта (особистості як соціального індивіда), маркований потребою в прив'язаності та любові, а також рівень метасуб'єкта, мотивований потребою в повазі і визнанні, послуговуються захисними механізмами сублімації, витіснення, реактивного утворення, знищення, ізоляції, раціоналізації, ретрофлексії, переміщення, вибіркової уваги та дисоціацією разом із соціотропним та проблемно-орієнтованим копінг-стилями відповідно; абсолютносуб'єктний (універсальний) рівень самоактуалізації може поєднуватися з аскетизмом, інтелектуалізацією, творчістю, компенсацією та синтетичним (варіативним), за З.С. Карпенко, стилем копінгу, а при відкиданні цієї вершинної мотивації – садомазохізмом, деструктивністю і конформізмом автомата як захисними механізмами.

Було проведено порівняльне експериментально-діагностичне дослідження трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості, що дозволило виявити як динаміку парціальних показників контрольованих змінних, так і віково-професійні та гендерно зумовлені тенденції зміни взаємозв'язків показників блоку самоактуалізації з показниками блоку захисних механізмів, а також експлікувати латентні фактори, що зумовлюють відповідні актуалізаційно-захисні патерни за вказаними вище диференціальними ознаками, насамкінець – визначити етапи і зміст трансформації певних захисних механізмів у відповідні копінг-стратегії поведінки.

Для перевірки взаємозв'язку захисних механізмів і чинників самоактуалізації, а також ефективності запровадження експериментальної розвивально-корекційної програми використано такі психодіагностичні **методики**: опитувальники "Діагностика самоактуалізації особистості" Е. Шострема – А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Каліної, "Діагностика типологій психологічного захисту" Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Еришева, Є.Б. Клубової та ін., "Копінг-поведінка в стресових ситуаціях" (С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер; адаптований варіант Т.А. Крюкової), багаторівневий особистісний опитувальник "Адаптивність" Г.С. Никифорова, М.А. Дмитрієвої, В.М. Снеткова, опитувальник само

ефективності І.В. Брунової-Калісецької, питальник суб'єктності (О.М. Волкова, І.А. Серьогіна).

До участі на основному етапі емпіричного дослідження було залучено вибірку з 221 особи, з якої 188 становили жінки, 33 – чоловіки. Всі досліджувані здобували професійну освіту або працювали за фахом "психолог, викладач психології", "практичний психолог у галузі освіти", "соціальний педагог"; із них 93 навчалися на 2-3 курсах університетів міст Івано-Франківська і Дрогобича, а 128 – на випускних (4-му і 5-му) курсах міст Івано-Франківська і Тернополя, а також працювали на відповідних посадах в Івано-Франківській області.

Поділ загальної вибірки на осіб із добакалаврською професійною підготовкою (до 4 курсу навчання) і пізнішою був зумовлений численними дослідженнями в галузі педагогічної психології, зокрема психології вищої професійної освіти, які фіксують спад показників мотиваційно-ціннісної сфери та реалізації суб'єктного потенціалу в основному на третьому році навчання у ВНЗ, а за деякими даними і раніше (З.М. Адамська, В.М. Мицько, Г.К. Радчук та ін.). В інтересах нашого дослідження було важливо перевірити, наскільки суттєвий перепад між показниками самоактуалізації та захисними механізмами існує між цими двома субвибірками та як поліпшення (чи погіршення) показників самоактуалізації пов'язане з трансформацією захисних і копінгових стратегій поведінки. З цією метою емпіричні дані за загальною вибіркою, статевою належністю і рівнем фахової підготовки були піддані статистичній обробці за програмою SPSS.17.

Передбачалося, що інтерпретація усереднених показників і рівнів розвитку контрольованих змінних в результаті застосування описової математичної статистики дозволить з'ясувати структурно-динамічні особливості самоактуалізаційного та захисного патернів життєздійснення особистості. Кореляційний і факторний аналізи допоможуть експлікувати психологічний зміст взаємної детермінації мотиваційних тенденцій до адаптації, самоактуалізації та самоефективності, з одного боку, і здатності до психологічного захисту, копінг-поведінки і суб'єктності, з другого боку. Особливо ретельно слід проаналізувати інваріантні (типові) та варіативні (віково-професійні та гендерно специфічні) інтрапсихічні засоби трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості.

Порівняльний аналіз емпіричних даних за результатами описової статистики по загальній вибірці виявив найвищі показники самоактуалізації за шкалами цінностей, орієнтації в часі, креативності; розуміння і прийняття інших, свободи вибору і відповідальності за нього (показники суб'єктності); за стратегією подолання труднощів як показником самоефективності; встановлено знижений рівень адаптивності, перевагу захисних механізмів компенсації, реактивного

утворення і заперечення, а також копінгу, орієнтованого на рішення, які виражають тенденції динаміки всього спектру контрольованих змін.

Суттєва деформація кривої нормального розподілу показників самоактуалізації в бік високих значень, на відміну від показників інших змінних, свідчить про конструювання віртуальної нарративної ідентичності особи, яка прагне втілити свої духовні прагнення і трансцендентні цінності в практику реального життєздійснення.

Діагностовано статистично достовірні відмінності між "молодшими" і "старшими" респондентами за показниками орієнтації в часі, активності, свободи вибору і відповідальності за нього, розуміння і прийняття інших, впевненості в собі ("Сценарій"), поведінкової регуляції та нервово-психічної стійкості, комунікативного потенціалу і моральної нормативності, що засвідчують перевагу "старших" над "молодшими" і заодно вплив чинника статусно-рольової ідентичності в процесі професійно-особистісного становлення досліджуваних. Найпопулярнішими механізмами захисту в обох субвибірках є реактивне утворення і заперечення в додачу до компенсації ("молодші") і регресії ("старші").

Встановлено статистично достовірну перевагу чоловіків над жінками за такими показниками самоактуалізації, як орієнтація в часі, потреба у пізнанні, автономність, спонтанність, саморозуміння й аутосимпатія; за показниками суб'єктності – активність, свобода вибору і відповідальність за нього, саморозвиток; за такими складниками самоефективності, як сценарій, порівняльна ефективність, атрибуція; за здатністю до поведінкової регуляції та нервово-психічною стійкістю, розвитком комунікативного потенціалу. При цьому чоловіки частіше використовують більш зрілі й ефективніші механізми психологічного захисту, ніж жінки, наприклад, інтелектуалізацію і компенсацію, а жінки набагато частіше використовують емоційно-орієнтований копінг.

Факторний аналіз 36-ти показників загальної вибірки, отриманих за всіма психодіагностичними методиками, дозволив експлікувати п'ять факторів, змістова наповненість яких дозволяє визначити їх як "суб'єктність і самоефективність", "просоціальна асертивність", "самоцінність", "інтелектуалізація", "професійна компетентність" із сумарною інформативністю 43,8%.

Субвибірка молодших респондентів (добакалаврський рівень професійної підготовки) характеризується таким колом взаємної детермінації: мобілізаційним стилем подолання, самоцінністю, реактивним утворенням і навчально-професійним самовизначенням ($h = 39,4\%$). Субвибірка старших (рівень бакалавра і вище) відзначається взаємною детермінацією суб'єктності і самоефективності, просоціально-орієнтованої асертивності, самоцінності, творчості, професійної компетентності ($h = 44,6\%$).

Субвибірці чоловіків притаманні суб'єктно-ціннісна інтегрованість, захисний пояс ідентичності, професійна компетентність і творчість ($h = 52,6\%$). Менш монолітній субвибірці жінок властиві ціннісно-нормативна соціалізованість, суб'єктність і самоефективність, довіра до себе ($h = 29,1\%$).

У результаті порівняння даних кореляційного і факторного аналізів емпіричних показників за критерієм віку та пов'язаним із ним критерієм професіоналізації встановлено, що чим вищий суб'єктний рівень реалізації мотиваційної тенденції до самоактуалізації демонструє особа, тим більш продуктивним і зрілим є її психологічний захист. При переході від добакалаврського до післябакалаврського етапу професійної підготовки і самореалізації відбувається ціннісно-цільова консолідація мотиваційної сфери навколо трансцендентних цінностей та ідеалів професійної майстерності, яка забезпечується як однорівневими, так і міжрівневими поєднаннями захисних механізмів, що виступають як у ролі каталізаторів, так і в ролі інгібіторів цього процесу. Впродовж самоактуалізації посилюється поляризація чинників цього процесу і механізмів психологічного захисту, знижується ефективність і зникає доцільність застосування змішаних актуалізаційно-захисних патернів.

Експліковано гендерні особливості взаємозв'язку чинників самоактуалізації з механізмами психологічного захисту, які полягають в індивідуалістській спрямованості життєздійснення з акцентом на професійно-кар'єрне зростання у чоловіків та в колективістській спрямованості життєздійснення з акцентом на комунікативну експресію, культурно регламентований сценарій альтруїзму і поступливості в жінок.

На прикладі чоловічої субвибірки, яка продемонструвала найвищий рівень самоактуалізації, що не потребує захисних механізмів, встановлено перехідну (підтримувальну чи бар'єрну) їх функцію, котра зникає в процесі духовного зростання і професійної самореалізації особистості. Натомість актуалізаційно-захисний патерн жінок містить незжиті непродуктивні синтези прагнення до саморозвитку з підсвідомими зусиллями зберегти традиційну гендерну ідентичність, що вносить амбівалентність, непослідовність і внутрішній конфлікт у хід самоактуалізації.

У процесі розвитку і професіоналізації особистості відбувається розщеплення цілісного життєздійснення на два режими функціонування особистості – адаптацію та самоактуалізацію як таку. Причому перший режим послуговується переважно підсвідомими механізмами психологічного захисту, а другий реалізується спонтанно, усвідомлено, із залученням копінг-стратегій. Встановлено, що змішані актуалізаційно-захисні патерни відіграють роль тимчасових, перехідних психологічних засобів (функціональних органів), що фіксують своєрідні точки біфуркації, коли перед особистістю постає

питання екзистенційного вибору режиму життєздійснення – активно-творчого (самоактуалізація) чи пасивно-репродуктивного (адаптація). Відтак захисні механізми в процесі самоактуалізації відіграють роль каталізаторів, які підтримують у суб'єкта рішучість прийняти виклики трансцендентних цінностей, застосовуючи для цього релевантні копінг-стратегії, або роль інгібіторів, що ускладнюють перехід у самоактуалізаційний режим життєздійснення, консервуючи внутрішній мотиваційно-ціннісний конфлікт і обмежуючи життєві домагання особистості адаптивним самообмеженням.

З метою представлення етапів і змісту трансформації захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості було проведено факторний аналіз показників копінгово-захисного спектру, в результаті чого експліковано таку послідовність (етапи) трансформації захисних механізмів: 1) розрізнені механізми психологічного захисту як підсвідома реакція на небезпечний для самооцінки ситуаційно специфічний сигнал; 2) інтегровані метою провідної діяльності захисні патерни, що зберігають самоповагу і позитивний я-образ особистості у значущих сферах життєдіяльності; 3) змішані копінгово-захисні патерни, що символізують стан переходу захисних механізмів у відповідні стратегії подолання внаслідок факту їх усвідомлення і доцільного спрямування; 4) власне копінг-стратегії поведінки у складних ситуаціях, що утруднюють і водночас заохочують самоактуалізацію особи; 5) гнучка каузально й телеологічно детермінована поведінка особистості в різноманітних умовах її життєздійснення (синтетичний стиль подолання).

Таким чином, захисні механізми різного рівня зрілості й суб'єктної віднесеності, як і копінг-стратегії особистості, виявляються вмонтованими в мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний каркас людини, схильної і здатної до самоактуалізації, за допомогою яких реалізується її життєвий проект. З огляду на вибірку даного дослідження можна твердити про перехід від моно- і полісуб'єктної орієнтації взаємозв'язку чинників самоактуалізації з механізмами психологічного захисту (в "молодших" і жінок) до мета- й абсолютно суб'єктної його орієнтації (у "старших" та чоловіків) як провідну тенденцію життєздійснення особистості.

Цілеспрямована трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості забезпечується реконструктивним потенціалом позитивної психотерапії, яка інтегрує досягнення психодинамічної, екзистенційно-гуманістичної й культурно-орієнтованої психології з опорою на концепти базових – первинно-афективних (Любити) і вторинно-когнітивних (Знати) – здібностей, моделей для наслідування й інтеріоризованих емоційних установок на себе (Я), партнера (Ти), референтну групу (Ми), культурну традицію (Пра-Ми), форм переробки конфліктів (Тіло, Контакти, Діяльність, Духовність). Такі принципи позитивної терапії, як надія, баланс і

самопоміа проєктуються на різні етапи п'ятикрокової моделі консультування – дистанціювання, інвентаризацію, ситуативне підбадьорення, вербалізацію і розширення системи цілей.

Реалізація експериментальної тренінгової програми гармонізації життя з використанням технологічної схеми і психотехнічного інструментарію позитивної психотерапії засвідчила зростання показників самоактуалізації та соціально-психологічної адаптованості особистості при усвідомленні нею і відмові від застосування непродуктивних захисних механізмів з одночасним зростанням ролі усвідомлюваних вольових стратегій подолання життєвих труднощів на шляху до досягнення поставлених цілей.

Висновки

Запропонована ієрархічна суб'єктно-ціннісна модель трансформації неусвідомлюваних захисних механізмів в доцільно використовувані копінг-стратегії та ситуаційно й когнітивно релевантні копінг-стили життєздійснення отримала емпіричне підтвердження у вигляді структурно-динамічних показників у континуумі адаптаційно-захисного й актуалізаційно-копінгового спектру; емпірично встановлено тенденцію підвищення з віком і з набуттям професійного досвіду рівня суб'єктно-ціннісної регуляції поведінки за допомогою психологічного захисту і копінг-стратегій у процесі самоактуалізації; виявлено інтрапсихічні засоби (функціональні органи), що являють собою тимчасові актуалізаційно-захисні патерни, які прискорюють або гальмують процес самоздійснення особистості в діапазоні "суб'єктні здатності – ціннісні пріоритети – цільові орієнтири життєздійснення"; визначено етапи – інстинктивно (1) і ціннісно (2) мотивованого захисту, перехідний (3), доцільного копінгу (4), варіативно-творчої копінг-поведінки (5) і зміст трансформації захисних механізмів у копінг-поведінку особистості в процесі її самоактуалізації, який полягає у зміщенні пріоритетності в колі взаємної детермінації з онтогенетичного (каузального) вектора життєздійснення (детермінація "знизу") на аксіологічний (детермінація "зверху").

Перспективним вектором подальших досліджень проблеми вважаємо фундаментально-технологічні розробки, які інтегрують напрацювання академічної та практичної психології в різноспрямованих персонологічних течіях. Зокрема, вимагає прояснення механізм самоорганізації та саморегуляції особистості при переході від буденного (рутинного) до екзівітного (екстремального, критичного, надзвичайного і т. ін.) функціонування, роль вікових, професійно-статусних та статево-рольових чинників взаємодії феноменів самоактуалізації та копінгово-захисних патернів поведінки.

1. *Карпенко Є. В.* Актуалізація особистісного потенціалу самопоміа засобами позитивної психотерапії / Є.В. Карпенко // Вісник Одеського

- національного університету імені І.І. Мечникова. Серія : Психологія. – Т. 15, вип. 11. – Одеса, 2010. – С. 376 – 383.
2. Карпенко Є.В. Засоби експлікації й утилізації захисних механізмів у позитивній психотерапії / Є.В. Карпенко // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Філософські і психологічні науки / зб. наук. праць. – Спец. випуск. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. – С. 202 – 205.
 3. Карпенко Є.В. Позитивна психодинаміка як досвід парадигмального синтезу в персонології / Є.В. Карпенко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія : Педагогіка та психологія: зб. наук.праць. – Вип. 447 – 448. – Чернівці : Рута, 2009. – С. 171 – 174.
 4. Карпенко Є.В. Феномен самоактуалізації в екзистенційно-гуманістичній психологічній традиції / Є.В. Карпенко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 334 – 343.
 5. Карпенко Є.В. Аксіопсихологічний формат позитивної психотерапії / Євген Володимирович Карпенко, Зіновія Степанівна Карпенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук.праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50), ч.ІІ. – С. 36 – 39.
 6. Карпенко Є.В. Феноменологічний метод у персонологічних дослідженнях і психологічній практиці / Є.В. Карпенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т.ХІІ. – Ч. І. – К. : ГНОЗІС, 2010. – С. 263 – 274.

Structure-dynamical indicators and empirical trends of correlation of factors of self-actualization and defense mechanisms in comparative (age-professional and gender) aspects are defined, the stages and content of transformation of protective mechanisms in the process of self-actualization personality.

Key words: personality, self-actualization, defense mechanisms, hierarchical subjective-value model, psychological means, reconstructive potential, training.

ХРИСТІЯНСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті реалізовано християнсько-орієнтований підхід до проблеми розвитку духовності особистості; представлено концептуальне бачення людини як цілісної комплементарної єдності тіла-душі-духа; експліковано екзистенційно-мотиваційний контекст релігійної віри як телеологічного ядра психології духовного розвитку особистості; обґрунтовано зміст sacramентальності, суб'єктності та діалогічності як чинників духовного зростання та реконструктивну дієвість духовних практик.

Ключові слова: особистість, духовність, духовний розвиток, триєдність духа-душі-тіла, релігійна віра, sacramентальність, суб'єктність, діалогічність, духовні практики.

Постановка проблеми. Проблема розвитку духовності особистості в її взаємозв'язку із соціумом сьогодні є особливо нагальна. Вітчизняні та зарубіжні філософи, політологи, соціологи і психологи (Б.С. Братусь, С.Б. Кримський, М.К. Мамардашвілі, Х. Ортега-і-Гассет, К.Т. Ясперс, Ф.А. Степун, В.І. Слободчиков, Д.С. Соммар, Р. Трач, А.Л. Швайцер та ін.), аналізуючи духовні здобутки історичного поступу в ХХ столітті, відзначали його вражаючу трагічність як століття зростання тривоги і примноження зла. Деструктивні тенденції сучасної науково-технічної цивілізації, загрожуючи існуванню самого життя на Землі, вимагають внесення коректив у сферу ціннісних орієнтирів суспільства і ціннісного самовизначення особистості [5]. Контамінація, а то й руйнація традиційних світоглядних систем упродовж ХІХ-ХХ ст. і з особливою інтенсивністю – в тоталітарних (комуністичних, нацистських, фундаменталістських) суспільних режимах, – стала причиною екзистенційного вакууму, синдрому особистісної безперспективності, що спонукає до пошуків нових духовно-ціннісних орієнтацій і форм самовираження. У цьому контексті звернення до християнських цінностей, підкріплене справедливою соціальною політикою і реформами у сфері освіти і виховання підростаючого покоління, повинно привести до духовного оздоровлення української нації, а відтак і до економічного прогресу держави.

У науковій сфері, зокрема у психології, реалізація цього звернення полягає у виборюванні права на існування такої парадигми розуміння людини, яка враховувала б широкий континуум її життєздійснення. Це неможливо без світоглядно-концептуальної відкритості учених-психологів до сприймання інших ракурсів бачення і тлумачення природи людини, що вело б, зокрема, до діалогічно-творчого доповнення психології як особливої гуманітарної науки духовно-релігійними практиками. Відтак, реалізація ідеї побудови

психологічної антропології можлива шляхом інтеграції психології з християнським віровченням.

Християнська психологія відкриває перспективу телеологічного витлумачення сутнісного призначення (задуму) людини та її життєвого покликання. Утвердження в рамках екзистенційно-гуманістичної традиції християнської психології стало б дієвою відповіддю психології на гуманітарні, соціокультурні, морально-етичні виклики сучасного суспільства.

Стан дослідження проблеми. Слід віддати належне досвіду наукового конституювання християнської психології. Зокрема, на пострадянському просторі її презентують такі авторитетні вчені, як Б.С. Братусь, Ф.Ю. Василюк, В.Л. Воєйков, С.Л. Воробйова, Ю.М. Зенько, А.Н. Кричевець, В.Х. Манеров, Н.Л. Мухелішвілі, Е.Н. Проценко, В.І. Слободчиков, В.В. Стома, Л.Ф. Шеховцова, Т.О. Флоренська та ін. У вітчизняній психології виконано низку наукових досліджень, що спроможні претендувати на роль методологічної основи розбудови християнської психології. Складиттєва, екзистенційна сутність людини, що репрезентує її вершинну, духовну природу, в останні два десятиліття стала предметом пильної уваги таких українських дослідників, як Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, З.С. Карпенко, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Т.Ф. Цигульська, В.М. Ямницький та ін.

Попередньо проведений аналіз наявних у сучасній психології здобутків у дослідженні проблем духовності і духовного розвитку особистості засвідчує, що, попри значні досягнення, все ще відсутнє несуперечливе трактування духовності та споріднених із нею феноменів. Християнсько-орієнтований підхід до природи і розвитку людської особистості, здобувши право на існування як окремий напрям психології, вимагає повнішої методологічно-теоретичної аргументації й емпіричної валідації.

Мета статті полягає в авторському теоретико-методологічному обґрунтуванні особливостей розвитку духовності особистості, що реалізується на засадах християнського віровчення.

Виклад основного матеріалу. Віддавна людина була здатною ставити онтологічно важливі питання "Хто Я?", "Чому Я?", "Навіщо Я?". І це вело до виникнення різних напрямів осмислення та відповідей на них засобами міфології, філософії, науки. Попри різноманітність підходів формувалося загальне наукове бачення навколишнього світу і місця людини в ньому на основі інтеграції природничого й культурологічного знання.

Головним світоглядним питанням, що стосується цілісного бачення реальності, є питання про її першопричину. Завдяки здобуткам природничих наук до кінця ХХ ст. було визначено три фактори, що визначають суть речей, – матерію, енергію та інформацію. Щодо цієї

останньої, то йдеться передусім про молекули ДНК, які зберігають, відтворюють і передають інформацію про кожен окремо взятую живу істоту. Неминуче виникало питання про задум та окремі етапи і ланки його реалізації. Сама Людина з її обдаруваннями і можливостями, так і залишилася Великою Таємницею [11].

Факти, накопичені останнім часом різними науковими дисциплінами, ставлять під сумнів нібито "непорушні" теорії минулого, як-от: дарвінізм, теорію самозародження життя на Землі, загальноприйняте нарахування геологічних епох та ін. І це повертає людину до Бога. Як зазначили провідні російські вчені Ю.П. Алтухов, Ю.С. Осипов, В.Е. Фортов, минуле атеїстичне століття вкрай згубно відобразилося на розвитку біології, низки природничих наук, врешті-решт на становлення мільйонів людей, образно кажучи, від Ельби до Сахаліна.

Безперечно, роздуми про походження життя, конкретно – людини, довгий час вважалися прерогативою теології. А сама можливість ведення діалогу з нею щодо питань глибинної сутності людини вважалася неприпустимою. І, як наслідок, – наявне далеко від об'єктивності розуміння природи людини в усіх без винятку гуманітарних науках.

Звернення до християнської психології дозволить спрямувати наукові пошуки по широкому спектру проблем – від індивідуальної сутності, потенціалу самоздійснення до діяльної самореалізації (психосоматичної, соціокультурної, духовної тощо), що уможливить проект психологічної антропології. Авторська позиція полягає у визнанні, що *християнська психологія – це галузь психологічного знання, предметне поле якого становлять психологічні особливості християнського життєздійснення людини як тілесно-душевно-духовної істоти на трьох рівнях функціонування – інтрасуб'єктному, інтерсуб'єктному та метасуб'єктному* [3].

Епістемологія духовної природи особистості у християнській психології базується передусім на:

— трактуванні ноологічної сутності людини як екзистенційно-творчого начала, що зумовлює її особистісну активність у двох площинах життєздійснення: горизонтальній – середовищі діяльній самореалізації й індивідуального самоствердження та вертикальній, що репрезентує духовне зростання людини в онтогенезі і визначає її ціннісно-цільові пріоритети устосунках із Творцем;

— означенні життя людини як христоформного та христоцентричного. Духовна іпостась людини містить у собі генетичний код її подальших життєвих перетворень, що відбуваються у напрямі Ідеалу Досконалості, який уособлює ідеальні духовні чесноти. Він є сутнісною формою, що визначає перспективу становлення кожної людини як духовної особистості, здатної до самостійного ціннісного вибору в широкому діапазоні екзистенційних шансів;

— наділенні людини як носія духовної іпостасі перспективою осягнення сакраментальної реальності, що відбувається через власний життєвий досвід особи, ознаменований свідомою відповіддю людини на онтологічний заклик та експансивним прагненням помножувати добро і любов;

— християнсько-психологічне пізнання духовності постає як катарсичне занурення, смислове розуміння та ціннісно зумовлена інтерпретація людиною власного духовного досвіду в єдності його апіорних, внутрішніх, сакраментальних онтологічних моментів та апостеріорних, зовнішніх, сакральних (культово, релігійно) орієнтованих онтичних виявів – духовного потенціалу і духовного діяння (служіння) [2].

Холістичний підхід християнської психології забезпечує гносеологічні умови узгодженого розгляду "тілесного", "душевного" та "духовного" в багатовимірному спектрі цілісної людини. Беручи за основу методологічні опції О.А. Донченко, З.С. Карпенко, К. Уїлбера, науково-практичні доробки С. Грофа, Ф. Лаут, Д. Леонгарда, С. Рей та ін., дотичні до християнської антропології, ми розглядаємо *людину як холономно запаковану реальність, яку творять такі структурні рівні (холони), як тіло, душа, дух*. Вони становлять єдину комплементарну цілісність, що визначає трансцендентальну універсальність та доцільність існування людини як одухотвореної істоти.

Перший структурний рівень буття людини – тіло, яке є матеріальною формою існування людини як "пасивна можливість" (І.Козовик). Важливо відзначити дві змістово протилежні оцінки тілесної природи людини у християнському вченні. Перша позиція відображає розуміння того, що тіло є "немічне" /Мт. 26:41/, "схильне до гріха" /Гл. 5:19-21; Як. 1:14-15; 1Йо. 2:16/, "протилежне духові" /Мт. 16:17; 26:41; Мр. 14:38/. Друга позиція вказує на значущість тіла, оскільки воно – "храм Св.Духа" /1Кр. 6:19/, "звеличене у Христі" /Лк.24:39; Ді. 2:31/, "освячене" /Рм. 8:9-11; 1Кр. 6:15-20/. Творчий синтез цих двох позицій підводить до висновку: прийняття власної тілесності, сприяння її здоровому функціонуванню є необхідною умовою розвитку духовності особистості.

Другий структурний рівень буття людини – душа. Душа в холархічній моделі духовності перебуває вище від тіла. І якщо тіло репрезентує виключно людську природу, то душа – божественну. Вона є "вмістилищем" духовних можливостей. Відтак, психічні процеси, стани, властивості – це своєрідні механізми доцільного функціонування душі, які актуалізуються за умови підпорядкування душі духові.

Третій структурний рівень буття людини – дух. Дух виступає акумулятором і транслятором трансцендентного сенсу для душі. Завдяки йому людина здатна відтворити образ і проявити (в індивідуальний спосіб) подобу Бога. Індивідуальний дух особи

виступає каналом трансляції формувального впливу Творця на всю природу людини (дух → душа → тіло). Дух є носієм універсальної онтологічної програми особистісного розвитку. Як розвиток людського організму генетично запрограмований певними конституційно-антропометричними чинниками, так і становлення особистості передбачає осягнення в собі сакраментально-духовного начала задля служіння його непорушним Святиням [4].

Релігійна віра – центральне поняття християнської психології, яке потребує комплексного філософсько-теологічно-психологічного підходу до розуміння "її місця в структурі психіки" (Р.М. Грановська). Тут необхідно, за твердженням Б.С. Братуся, виходити з уявлень про межові, кінцеві смисли буття людини, її ролі і призначення у світі і розглядати психічне життя не як багатоваріантний пасьянс можливих наслідків міфотворення, а як реальний процес боговтілення, навернення, наслідування Христа [10].

Виходячи з розуміння людини як комплементарної єдності тіла-душі-духа у християнській психології, можна диференціювати віру за місцем її "народження" у горизонтальній та рівнем становлення людини у вертикальній площинах. Відтак можна говорити про *віру організмично-вітальну* та *екзистенційно-культуральну*, які є покликом тіла та "порухом людської душі", а також *віру онтологічну*, яка є проявом вертикального устремління духа [6].

Щодо психологічного змісту релігійної віри, то в ній можна виокремити такі компоненти: *сфера несвідомого як апіорне онтологічне джерело її виникнення*; *когнітивно-рефлексивний компонент*, що передбачає пошук, виокремлення та усвідомлення об'єкта віри; *емоційно-ціннісний компонент*, що забезпечує виокремлення об'єкта віри як особистісно-значущого; *мотиваційно-вольовий компонент*, який "відповідає" за дієвість релігійної віри, що полягає у спроможності людини здійснити екзистенційний вибір.

Вивчаючи феномен релігійної віри під кутом зору мотиваційного змісту, ми виокремили її *основні детермінанти (фактори)*. Зміст *першого фактору* релігійної віри людини полягає в її апіорній здатності до комунікації з трансцендентним. Формою існування апіорної здатності до релігійного ставлення до світу, на думку багатьох вчених, є відповідний інстинкт. *Другим фактором* релігійної віри є фактор страху. Різновидами страху як почуття, що зумовлює розвиток релігійності людини, є моральний неспокій та екзистенційний страх (о. Ю. Макселон). Як метафізичний феномен, страх зміцнює віру людини, спонукаючи її прямувати до Творця з метою пізнання глибинної суті життя. *Третім фактором* релігійної віри є "потреба у збереженні й розвиткові особистого відчуття неперервності, постійності існування" (Т.М. Титаренко). Релігійне долання власної скінченності надає сенсу щоденним клопотам і важким випробуванням задля гідного добродійного життя. *Четвертим фактором* релігійної

віри виступає усвідомлення складності, гармонійності, доцільності й доладності організації Всесвіту. Іншими словами, на зміцнення релігійної віри впливає якість когнітивного відображення навколишньої дійсності, що приводить до ідеї Творця.

Поява й існування релігійної віри не лише каузально, а й телеологічно зумовлені: задовольняючи духовні потреби, релігійна віра спрямована на втілення кінцевих, есхатологічних цінностей-цілей, що розкриваються у спектрі її психологічних функцій. Останні розгортаються у п'яти векторах – світоглядному, інтегративному, регулятивному, комунікативному, психотерапевтичному [1].

Християнсько-спрямований розвиток духовності особистості визначається принципами сакраментальності як необхідності, суб'єктності як спроможності та діалогічності як умови його забезпечення.

Принцип сакраментальності визначає положення, за яким людина є носієм незнищеного трансцендентного Божого образу. Усвідомлення цієї даності духа ініціює у людини прагнення своїми думками, вчинками, діями відповідати образу Бога, бути гідним Його. Принаймні дві закономірності характеризують реалізацію принципу сакраментальності як трансцендентального джерела духовного розвитку: онтологічний синергізм та онтологічний динамізм. Перша полягає у співдії божественного з людським, яку визначають три важливі моменти. По-перше, божественне і людське в людині становлять єдину природу, а не дві. По-друге, божественне є завжди відкритим до впливу та діючим. По-третє, співдія людського з божественним є виявом онтологічної свободи волі та свободи вибору. Друга закономірність – онтологічний динамізм – визначається тим, що людина містить у собі образ Божий, що є мотиватором внутрішньої духовної динаміки – прагнення до вершин досконалості, спрямованого на втілення її сакральної суті у гідних вчинках.

Онтологічний динамізм на кожному з рівнів функціонування людини набуває конкретного суб'єктно-ціннісного вираження. Зокрема, на інтрасуб'єктному рівні він характеризується свободою вибору вищих духовних цінностей – добра, любові, краси, істини, жертвності, формуванням відповідних суб'єктних здатностей – "прагну", "буду", "приймаю". На інтерсуб'єктному рівні здійснюється вибір та плекання ставлення до Іншого як до цінності, що, "як і я", створений за образом і подобою Бога. На метасуб'єктному рівні відбувається безперервне перевершення себе у напрямку все більшого проявлення в собі образу Божого.

У трансцендентально-онтологічній природі людини (її сакраментальності) наявний не лише ціннісний прообраз – "Взірець" її розвитку, що телеологічно його спонукає, але й міститься необхідна конфігурація задатків, що забезпечують реальну *спроможність суб'єкта до духовного самоздійснення* (реалізація каузальної

причинності). Бісуб'єктність духовної природи людини репрезентує божественне і персональне в їх союзі щодо ініціації, актуалізації та реалізації життєвої активності. Божественний Дух визначає творчий характер цієї активності як Любов (з Любові, у Любові, для Любові), надаючи людині онтологічного статусу співтворця. Любов як смислова диспозиція мотивованої духом особистості виступає провідним чинником Бого-натхненої вчинкової активності.

Емпіричне людське буття репрезентовано зв'язком душі з тілом. Так, душа представлена доцільним комплексом апіорних потенцій та реальних акцидентій суб'єктної активності. Мовою ХХІ століття, рівень душі – це рівень "програмного забезпечення суб'єктності", який інтегрує інтенційні та потенційні засади активності, здійснює їх взаємну трансформацію й ампліфікацію. Інтеграція універсального змісту зорієнтованої на Дух Божий активності та суб'єктних здатностей окремої особи визначає суть духовно-душевної активності людини. Відтак персональна "матриця суб'єктності" підживлюється з двох інформаційно-енергетичних джерел – трансцендентного та іманентного. У свою чергу, трансцендентне джерело галузиться на три русла: онтологічно-трансцендентний (Творець → людина), феноменологічно-екзистенційний (людина → Світ, в якому вона існує) та трансцендентально-іманентний (царина самопізнання та самоставлення), що співвідносяться з рівнями функціонування людини як суб'єкта: відповідно – метасуб'єктним, інтерсуб'єктним, інтрасуб'єктним, які сукупно уособлюють холархію (взаємну включеність і підпорядкування) духа → душі → тіла.

Метафізичною метою онтологічно-трансцендентного джерела духовного розвитку є ініціація та допомога людині в реалізації її потенційних можливостей формуватися згідно з Божим задумом. Феноменологічно-екзистенційне джерело духовного розвитку забезпечує соціокультурну мотивацію і творче самовираження особистості. Іманентно-трансцендентальне джерело розвитку духовності підтримує наявний стан самоконституювання суб'єкта, забезпечуючи "зону його найближчих перетворень". Ключовим механізмом актуалізації духовного потенціалу є інтуїція як суб'єктна здатність людини до осягнення сенсу її потенційних та реальних вчинків у якості тілесно-душевно-духовної істоти.

Принцип діалогічності впливає з постульованої вище духовності як апіорної характеристики людини, що зумовлює конгеніальний їй метод діалогу як засобу духовного розвитку, оскільки божественне і людське становлять діалогічну реальність. Відкритість Абсолюту є умовою ініціювання діалогу за допомогою Слова, в якому втілюється символіко-семіотична здатність людини. Слово стає формою соціалізації духа, діалогічним засобом його олюднення. Бог-Творець надає людині можливість бути співтворцем її діалогу з Іншим. Людина первинно вибирає (у цьому їй привілей та відповідальність) певний

модус взаємодії зі світом – функціонально зорієнтований ("Я – Воно") чи актуалізувальний, діалогічний ("Я – Ти"), за М. Бубером. Відтак, духовна природа людини настільки актуалізується, наскільки людина є представленою в житті Іншого, живе для нього "Ти" [9].

Однією з форм реалізації діалогічності як доглибинної інтенціональної налаштованості та засобу духовного розвитку особистості є молитва. Ми розглядаємо молитву як адекватний її духовній природі спосіб реалізації діалогічної можливості людини наблизитися до свого Сутнісного Я й актуалізувати його смислопокладальну здатність щодо Множинного й Особистісного Я шляхом самопізнання, самооцінки, самотрансцендування. Феноменологічну складність цієї форми діалогу визначає погляд на молитву як потребу, переживання, діяння й установку [7].

Духовна іпостась людини передбачає наявність у неї вродженої потреби у молитві як виходу з буденного хронотопу життєдіяльності через усамітнення до знаходження гідного життєздійснення. Мотив трансцендентальності Бога в людині сам по собі є необхідною основою нормальної людської свідомості (М.В. Савчин). Молитва як переживання не зводиться до чуттєвого фону зовнішніх вражень, адже її "феноменологічну константу" (Ф.Ю. Василюк) творять обставини, непідвладні свідомості і волі, тоді як смисл є "феноменологічною змінною", предметом роботи переживання, яке намагається їх змінити, перетворити, опанувати. Упродовж молитви відбувається семантизація "потoku переживань", домірного з екзистенційною вартістю людського життя. Молитва є формою духовної активності з власною ціннісно-мотиваційною основою і конкретним результатом. Вона є творчо-перетворювальною діяльністю, оскільки в її процесі відбувається реконструкція "Особистісного Я", суголосна змісту її "Сутнісного Я", що приводить до сприятливої зміни зовнішніх обставин. З богословської точки зору, у співдії з Творцем через катарсичну практику щирого молитовного діяння людина стає причетною до преображення навколишнього світу, вона "здатна поміяти лице землі" (о. Г. Планчак). У процесі набуття духовного досвіду звернення до молитви стає патерном подолання критичних життєвих ситуацій з притаманною йому ціннісно-смісловою спрямованістю. Відбувається становлення нової життєвої позиції шляхом співвіднесення повсякденних вчинків із ціннісною вертикаллю духовного виміру людини за умови присутньої в молитві особистої форми зв'язку із Творцем, джерелом якої є релігійна віра.

Визначальну роль у реалізації суб'єктності як принципу духовного розвитку особистості відіграє каяття, покаяння, що засвідчує здатність особистості залишатися в природному духовному статусі співтворця свого життя, яка, своєю чергою, залежатиме від її спроможності після кожного хибного вчинку (негідного її богоподібної сутності) мати сміливість продовжувати рух уперед, усвідомивши

свою помилку й ухваливши рішення не повторювати її в майбутньому. Це рішення мотивоване прагненням до максимальної ефективності самореалізації, альтруїстичного служіння спільноті тощо.

На кожному з рівнів життєздійснення людини психологічний зміст покаяння має свою специфіку. На метасуб'єктному рівні – це усвідомлення того, що через наявність гріхів людина стає символічним співучасником розп'яття Христа, однак, розкаявшись, очищує свою душу й отримує нові сили "підійматись від звіра до Бога" (Св. В. Великий). На інтрасуб'єктному рівні – усвідомлення того, що її сутність не тотожна вчинку зла, і вона не втратила своєї моральної дієздатності. На інтерсуб'єктному рівні – це розуміння того, що всі люди є рівними у своєму праві вибирати між добром і злом та підніматися після морального падіння, прийнявши прощення, що дарує глибоке відчуття внутрішньої свободи.

Принцип сакраментальності реалізується в Тайні Євхаристії, визначаючи її розвивальний і психотерапевтичний зміст. У Тайні Євхаристії збувається есхатологічна спрямованість християнської віри, в якій ритуально-символічним чином зінтегровані темпоральні модальності існування людини – її минуле, теперішнє і майбутнє. У психологічному відношенні інтеграція загальнолюдської духовної історії з індивідуальною людською перспективою є запорукою духовного розвитку особистості, яка оцінює вартість власного життєздійснення не з точки зору своїх меркантильних інтересів, а з погляду відповідальної співучасті у творенні духовного Універсуму. Інтимно-особистісний аспект Євхаристії полягає у її здатності ініціювати і скріпити духовне преображення людини, щоб вона могла йти вперед з новою ціннісною установкою та наснагою реалізувати завдання духовного саморозвитку [8].

Підсумовуючи, зауважимо: історичний поступ психології як науки закономірно приводить до телеологічно детермінованого холістичного представлення людини як цілісної тілесно-душевно-духовної реальності, носія і суб'єкта духовних прагнень і здатностей. Особистість людини в контексті християнської психології постає якноологічна сутність, що характеризується потенційною універсальністю, творчо-вольовою спрямованістю, іманентною здатністю до вибору добра та заперечення зла, онтологічною готовністю до самопізнання та самовизначення у спосіб самообмеження аж до самозречення заради утвердження трансцендентних духовних цінностей. Духовний розвиток постає як процес актуалізації та реалізації сакраментальних інтенцій особистості; акумулюючись в життєвому досвіді людини, він стверджується як онтологічне прагнення помножувати добро та любов.

1. *Климишин О.І.* Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід: монографія / Климишин О.І. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2010. – 440 с.

2. *Климишин О.І.* Епістемологія особистості в християнській психології / Климишин О.І. // Вісник Прикарпатського у-ту. Філософські і психологічні науки. 2008. Спеціальний випуск. – С.17-20.
3. *Климишин О.І.* Християнська психологія: важливий ракурс психологічних досліджень людини / Климишин О.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 150-157.
4. *Климишин О.І.* Герменевтика трискладової організації людини у християнській психології / Климишин О.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 13. – Ч.1. – С.143-151.
5. *Климишин О.І.* Антропологічна криза як фактор активізації наукових досліджень духовності особистості / Климишин О.І. // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, ч. 4. – С. 240-248.
6. *Климишин О.І.* У пошуках визначальних основ методології дослідження феномену віри / Климишин О.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 14. – Ч.1. – С.163-171.
7. *Климишин О.І.* Християнсько-психологічний аналіз сутнісно-функціональної спектральності молитви / Климишин О.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – Вип. 15. – Ч.2. – С.125-137.
8. *Климишин О.І.* Тайна Євхаристії як ініціація духовного зростання особистості / Климишин О.І., Климишин І.А. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2011. – Вип. 16. – Ч.1. – С.89-97.
9. *Климишин О.І.* Діалогічність як механізм функціонування духовної природи людини / Климишин О.І. // Матеріали Міжнар. наук.конф. ["Людина.Світ. Суспільство"], (Київ, 21-22 квіт. 2009 р.). – Ч.7. – К., 2009. – С.119-121.
10. *Климишин О.І.* Онтологічна природа віри: позиція християнсько-орієнтованої психології / Климишин О.І. // Віра і розум: Матеріали Всеукр.наук.-практ. конф. –Львів. – 2010. – С. 50-52.
11. *Климишин О.І.* Феноменологічна рефлексія життєтворення особистості як одухотвореної істоти / Климишин О.І. // Прикарпатський вісник НТШ. Думка. – 2011. – №3. – С. 88-96.

The article has the christian-oriented approach to the problem of spiritual identity; a conceptual vision of man as an integrated complementary unity of body-mind-spirit is presented; existential-motivational context of religious faith as a teleological core of psychology of spiritual development of personality is demonstrated, reasonable content of sacramentality, subjectivity and dialogue as spiritual growth factors; the dissertation empirically and theoretically grounds reconstructive efficacy of spiritual.

Key words: *personality, spirituality, spiritual development, unity of the spirit-soul-body, religious faith, sacramentality, subjectivity, dialogue, spiritual practices.*

АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ АВТЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

Доведено, що аксіопсихологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи функціонують як система різнорівневих ціннісно-сміслових утворень і динамічних тенденцій, що в науковій рефлексії презентовані мережею механізмів-процесів, засобів, ланок і передумов.

Ключові слова: автентичність особистості, аксіопсихологічні механізми, життєва криза, механізми-передумови, механізми-засоби, механізми-ланки, механізми-процеси, екзистенція.

Постановка проблеми. Усвідомлення своєї автентичності та відповідність їй як у повсякденних, так і в кризових ситуаціях належить до числа найгостріших та найпоширеніших проблем. Однак, незважаючи на це, людська індивідуальність та унікальність упродовж тривалого часу не вивчалася психологією через домінування номотетичного (орієнтованого на загальне, універсальне, типове) підходу. Досліджувані індивідуальні особливості згруповували у класи індивідуальних відмінностей за декількома загальними характеристиками, формуючи, таким чином, "типові особистості". Якісні ж особливості індивідуальної свідомості, система смислових параметрів, що лежать в основі сприйняття конкретною людиною себе та інших людей, об'єктів і стосунків, як правило, залишалися поза систематичними дослідженнями науковців. Таке одностороннє вивчення Я призвело до об'єктивізації людини, перетворення її в об'єкт дослідження, який цікавий саме як певна система, що складається з однакових компонентів, але у різних співвідношеннях.

Проблематичність адекватного трактування результатів дослідження полягає ще й у тому, що різні вчені, розглядаючи прояви унікальності емпіричного індивіда, характеризували їх різними психологічними термінами, в тому числі, – "автентичністю". Тим самим обсяг поняття "автентичність" асоціювався зі змістом понять "індивідуальність", "суб'єктність", "сутність", "конгруентність", "ідентичність", "самість" тощо.

З іншого боку, процес становлення автентичності особистості є полідетермінованим явищем, і характер цієї детермінації може суттєво порушуватися або змінюватися під час переживання людиною життєвих криз, як нормальних (вікових, професійних), так і аномальних (біографічних). Науково-технічний прогрес привніс ноогенні неврози, породжені втратою смислу життя, що робить життєву кризу повсякчасною, притаманною великій кількості людей. Це зумовлює зростання інтересу психології до різних аспектів вікових та особистісних криз, підкреслюючи цим їх значення для розкриття автентичного потенціалу людини.

Унікальність та неповторність особистості почала всесторонньо вивчатися психологією тільки з розвитком екзистенційно-гуманістичного напрямку. Для більшості сучасних досліджень цього спрямування характерним є вивчення мотивів, які забезпечують не пристосування до середовища, не конформну поведінку, а ріст конструктивного людського начала (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Б'юдженал та ін.). У вітчизняній психології зроблено поодинокі спроби обґрунтування автентичності особистості як предмету академічних і прикладних студій (В.О. Татенко, 2002; З.С. Карпенко, 2005).

Мета дослідження – виявлення системи психологічних механізмів, їх розвиток і корекція з метою оптимізації становлення автентичності особистості в період життєвої кризи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-психологічні студії автентичності особистості концентруються навколо ідей індивідуальності як неповторності та унікальності психіки конкретної людини (К. Клакхон, Г. Мюррей, Г. Олпорт та ін.), внутрішнього морального начала (Ж.-Ж. Руссо, І. Гердер, Д. Юм та ін.), джерела самодетермінації та якісного змісту суб'єктності (В.О. Татенко, К. Роджерс та ін.), антиатрибутивної глибинної сутності людини (А.Б. Орлов), конгруентності як самототожності суб'єктивного досвіду переживання і вчинкової активності (К. Роджерс, Н. Роджерс, М. Боуен, А. Роше та ін.), ідентичності як суб'єктивного відчуття неперервної самототожності (Е. Еріксон), самості як "серцевини" особистості, своєрідного психодинамічного ядра різнопланових інтенцій індивіда (К.Г. Юнг), природного потенціалу людини, здатної до самоактуалізації (А. Маслоу), моделюючої квазівластивості і стрижневої метадиспозиції особистості (Є. Осін), свободи бути собою (М.М. Бердяєв, Г.С. Сковорода), здатності до екзистенційного особистісного вибору (М. Шелер, М. Фуко).

Виклад основного матеріалу. Будучи презентованою у феноменологічному вимірі цілісної особистості, автентичність переживається в її глибинному онтологічному ядрі як причина появи життєвої кризи (автентичність як сутнісна інтенція), оскільки спонукає до знаходження сенсу існування в радикально зміненій життєвій ситуації, і як мета цієї кризи, позаяк приводить у відповідність внутрішні ціннісні устремління індивіда, спектр його актуалізованих суб'єктних здатностей до новопосталих екзистенційних викликів (автентичність як процес самоперевершування).

Експлікація автентичного потенціалу особистості відбувається в процесі конструктивного розв'язання життєвих криз. Нормальна життєва криза символізує появу вікових новоутворень особистості та свідчить про еволюцію її автентичності впродовж життєвого шляху. Шлях до себе, до становлення зрілої автентичності полягає у поступовому звільненні від зовнішніх, випадкових для особистості

детермінант розвитку до опори на внутрішні духовні спонуки і досягнення справжньої автономії і свободи вибору.

Основними параметрами і критеріями оцінки становлення автентичності особистості в період життєвої кризи є спонтанність (інтуїтивне відчуття внутрішньої траєкторії свого розвитку з її складностями і суперечностями, передчуття подальшого вектору свого руху), добротність (визначається ставленням до співбесідника як до партнера, цінність якого вимірюється автентичністю його вчинків), інтернальність (особливий спосіб світосприйняття, що базується на прийнятті відповідальності за автентичність свого буття), самостійність (результат здійснення внутрішнього порівняння цінностей та знаходження оптимального для конкретної особистості рішення) та цілісність (забезпечується діалогічністю й інтегрованістю ціннісно-сислової свідомості індивіда). Дані диспозиційні утворення виникають у процесі розгортання інтегральної суб'єктності особистості під час криз відповідно першого, третього, сьомого років життя, підліткового періоду і кризи середини життя та виступають психологічними механізмами-засобами досягнення і прояву автентичності особистості.

Психологічними механізмами-передумовами становлення автентичності особистості в період життєвої кризи є: вміння не втрачати довіру до себе (відкритість внутрішньому досвіду переживань), шаноблива увага до себе (зробити себе об'єктом власної уваги), справедливе ставлення до самого себе (стати адекватним своїм сенсам і цінностям), визнання власної цінності (формується завдяки усвідомленій рефлексії власних переживань і дій у згоді зі своєю совістю і цінностями суспільства), відкритість новим горизонтам значень (вміння бачити в оточуючому перспективи розвитку, долаючи стереотипність), самовизначення у діалозі (готовність до зустрічі, за К. Ясперсом та О.Ф. Больновим, до Я-Ти-ставлення, за М. Бубером).

Психологічними механізмами-ланками цілісного циклу становлення автентичності особистості згідно з координатами суб'єктно-вчинкової парадигми є: самореалізація і самовираження \Leftrightarrow переживання життєвої кризи \Leftrightarrow занурення у стан первинної інтенційності \Leftrightarrow вербалізація як пред'явлення особистісної історії \Leftrightarrow цілепокладання \Leftrightarrow вчинок як діалог з Іншим \Leftrightarrow подія \Leftrightarrow рефлексія намірів і результатів \Leftrightarrow досягнення еволюційно вищого рівня автентичності. Представлення психологічних механізмів-ланок у формі завершеного циклу передає процес (рух) становлення автентичності особистості в період життєвої кризи, що розв'язує смисложиттєві завдання, адекватні конкретним екзистенційним викликам.

Емпіричне дослідження психологічних механізмів становлення автентичності особистості в період життєвої кризи базувалося на застосуванні методологічної триангуляції як шляху взаємного

доповнення методів номотетичного та ідеографічного підходів, кількісного та якісного аналізу, психодіагностичних процедур і феноменологічного опису, гіпотетико-дедуктивних моделей та емпірико-індуктивних узагальнень.

Згідно з виокремленими З.С. Карпенко теоретичними конструктами, на які проектується феномен автентичності, – життєвий світ, суб'єктність, самість, індивідуальність, его-ідентичність – та відповідні їм життєві орієнтації (біоцентризм, предметоцентризм, егоцентризм, культуроцентризм, соціоцентризм \Leftrightarrow антропо-, космо- і теоцентризм), було обґрунтовано такі психологічні механізми-процеси становлення автентичності: інтеграція як спосіб спонтанного взаємоузгодження, самодетермінація як здатність до самоспричинення й інтернального локусу контролю, індивідуація як внутрішня гармонізація, наративізація як дискурсивне осмислення власної життєвої історії, ідентифікація як приведення у відповідність своїх духовних інтенцій до нормативних стандартів соціуму.

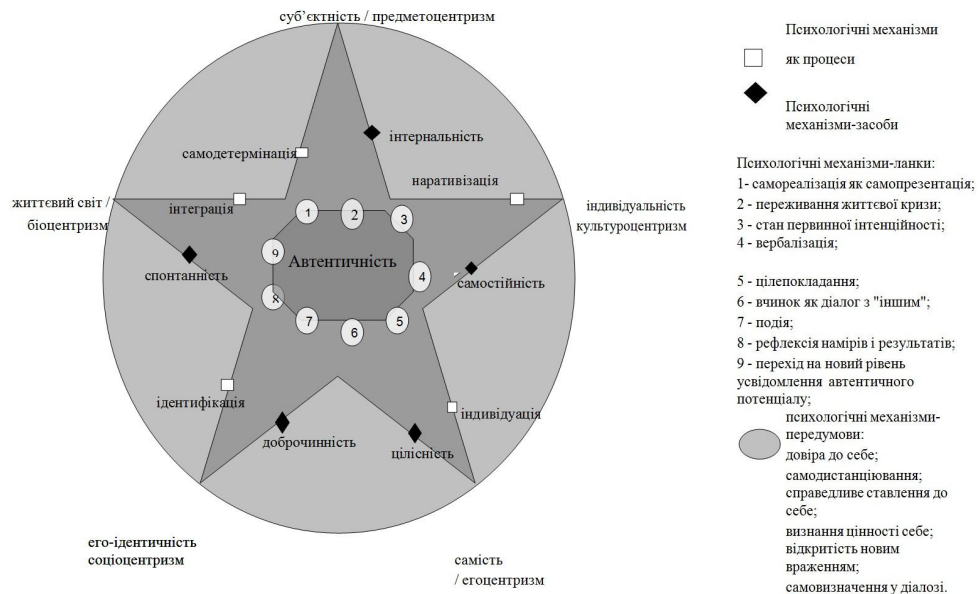


Рис. 1. Концептуальна модель психологічних механізмів становлення автентичності особистості в період життєвої кризи.

Представлена на рис. 1. пентаграма являє собою наочну модель цілісного розуміння психологічних механізмів становлення автентичності в період життєвої кризи. Вершини "зірки" – теоретичні конструкти, на які проектується феномен автентичності та пов'язані з ними глибинні духовні інтенції, "субстанціальні інтуїції". Це відповідно: життєвий світ / біоцентризм, суб'єктність / предметоцентризм, еґо-ідентичність / соціоцентризм, самість / еґоцентризм, індивідуальність / культуроцентризм. Ребра конструкції представлені психологічними механізмами як процеси становлення автентичності (інтеграція, самодетермінація, ідентифікація,

індивідуалізація, наративізація) і механізмами-засобами становлення автентичності як смисловими диспозиціями (особистісними властивостями) – "носіями" і "реалізаторами" механізмів-процесів: спонтанність, добродійність, цілісність, інтернальність, самостійність. Внутрішнє коло, яке вписане у модель-пентаграму, складається з механізмів-ланок завершеного циклу становлення автентичності особистості в період життєвої кризи, а саме: самореалізація як самопрезентація, переживання життєвої кризи, стан первинної інтенційності, вербалізація, цілепокладання, вчинок як діалог з "Іншим", подія, рефлексія намірів і результатів, перехід на новий рівень усвідомлення автентичного потенціалу.

Простір навколо пентаграми "заповнений" психологічними механізмами-умовами автентичного розвитку особистості, як-от: вміння не втрачати довіру до самого себе, справедливе ставлення до самого себе та самодистанціювання, визнання цінності самого себе, відкритість новим горизонтам значень та самовизначення у діалозі.

До виокремлених вище координат дослідження автентичності особистості (его-ідентичність, самість, суб'єктність, індивідуальність, життєвий світ) було застосовано принцип методологічної триангуляції для вивчення різних аспектів психологічних механізмів становлення автентичності шляхом контент-аналізу змісту відповідей на запитання анкети-твору, запропонованої З.С. Карпенко.

Емпіричне дослідження проводилося зі студентами II–IV курсів природничих ("Радіофізика", "Агрохімія") і гуманітарних ("Психологія", "Початкове навчання") спеціальностей, а також слухачів інституту післядипломної педагогічної освіти. Вибірка – 223 особи.

Контент-аналіз семантичного простору відповідей на запитання-індикатори запропонованих тем (життєвий світ, самість, індивідуальність, суб'єктність, его-ідентичність) дозволив диференціювати ефекти рефлексії зовнішніх (експресивних і поведінкових) аспектів автентичності при певній недооцінці ментальної своєрідності людей. Підкреслюється факт самодетермінації та вірності особистісним цінностям.

За допомогою контент-аналізу було також встановлено типові труднощі при відстоюванні особою своєї автентичності в період переживання життєвих криз, – це захист Я-концепції та побудова партнерських взаємин.

Виявлені типові труднощі, а також особистісні ресурси або психологічні механізми-засоби знаходження і прояву своєї автентичності загалом об'єднуються у дві стратегії – феноменологічного вчування і рефлексивного відсторонення, підкріплені волюнтативними настановленнями особистості.

Додаткову (психодіагностичну) верифікацію концептуальної моделі психологічних механізмів становлення автентичності

особистості в період життєвої кризи було здійснено за допомогою методик самоактуалізації (Е. Шостром, А.В. Лазукін – Н.Ф. Каліна), соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд), самооцінки мотивації схвалення Д. Марлоу і Д. Крауна, шкал доброзичливості Кемпбелла, довіри – Розенберга, сумлінності – В.В. Мельникова і Л.Т. Ямпольського, маніпулятивного ставлення – Банта.

Порівняльний аналіз статистичних показників діагностованих даних і результатів їх кластерного аналізу, співвідносних з психологічними механізмами становлення автентичності особистості представників різних спеціальностей, виявив, що характер провідної діяльності (професійної чи навчально-професійної) значною мірою впливає на ступінь актуалізації відповідних психологічних механізмів. Було виявлено істотне домінування екзистенційно-гуманістичної диспозиції та феноменологічної установки у групі осіб гуманітарних спеціальностей та практично-перетворювального ставлення до життя у групі осіб природничих спеціальностей. Зокрема, представники гуманітарних спеціальностей більш інтровертовані, споглядальні, рефлексивні. В осіб природничих спеціальностей самооцінка прямо пов'язана з креативністю, тоді як гуманітарії відчують аутосимпатію, коли задоволені своїми стосунками.

У групі осіб природничих спеціальностей позитивна і найбільш сильна кореляція спостерігається між показниками схильності до маніпулятивного ставлення та мотивації схвалення (відстань 5,9), сумлінності (відстань 5,8). Найбільш віддаленими між собою є показники довірливості та сумлінності (відстань 52,7), ними та маніпулятивним ставленням (відстань 47). Представники гуманітарних спеціальностей, попри деяку схильність до маніпуляції оточуючими, розуміють, що вона не сприяє довірі і тому стає на перешкоді становленню їх автентичності. Використання методики дослідження соціально-психологічної адаптації та самоактуалізації дозволило виявити кореляцію між показниками сумлінності та доброзичливості, що, зрештою, прогнозувалося, оскільки сферою самореалізації гуманітаріїв є, насамперед, спілкування, що вимагає зазначених морально-психологічних властивостей.

За ключовими психодіагностичними параметрами показники самоактуалізації та соціально-психологічної адаптації в осіб природничо-технічних спеціальностей вищі, ніж аналогічні у представників гуманітарних професій. Окрім того, система психологічних механізмів становлення автентичності особистості у перших більш диференційована, а в других – більш монолітна.

Дослідження саморозуміння як основного фактору духовного зростання особистості виявило, що його результатом є осягнення і конструювання нового смислу, що відповідає екзистенційним викликам критичного життєвого періоду. Інтуїтивно-рефлексивне

переосмислення себе-у-світі сприяє творчому розв'язанню життєвих криз та еволюційній трансформації автентичності особистості на засадах діалогічної відкритості, прагнення до трансценденції, відповідального вчинкування. Стверджується, що автентичність є потенційною і водночас актуальною духовною здатністю особистості. Розвиток духовності відбувається завдяки зростанню автономності людини, актуалізації нею своєї автентичності, що дозволяє самотійно і творчо діяти, реалізуючи свою істинну природу.

З метою розвитку психологічних механізмів становлення автентичності особистості було проведено тренінг саморозуміння. За допомогою критерію χ^2 було доведено статистичну обґрунтованість вибору експериментальної групи для здійснення формульованого впливу і можливість екстраполяції результатів упровадження тренінгу саморозуміння на генеральну сукупність (тільки показники трьох – з двадцяти двох – шкал відрізнялися у контрольній та експериментальній групі на етапі констатувального зрізу).

Цілісного розуміння і розкриття своєї автентичності учасники тренінгу досягали в процесі усвідомлення ними своїх особистісних властивостей та оптимізації ставлення до себе (шляхом дослідження власного буття, уяви, інтелекту, відчуттів, тобто створення цілісного уявлення про себе); завдяки розвитку соціальної перцепції у міжособистісному спілкуванні (програвання ефективних способів взаємин у групах, отримання вербальної та невербальної інформації про себе, розвиток вміння глибинної рефлексії) та актуалізації творчого самовираження у життєвих кризах (зосередження уваги на рисах, що допомагають у таких ситуаціях, усвідомлення свого потенціалу). Учасники експерименту відмітили такі особистісні здобутки, що розвинулись у процесі тренінгу: зростання впевненості та довіри до себе; розвиток вміння нестандартно мислити, не боятися фантазувати та уявляти; зменшення кількості комплексів, затисків, штампів; бажання діяти, бути активним і самотійно досягати поставленої мети.

Застосування t-критерію Ст'юдента, T-критерію Вілкоксона та G-критерію знаків дозволило здійснити всебічну оцінку ефективності тренінгу та зробити висновок про статистично достовірні зміни показників осіб експериментальної групи після завершення формульованого етапу за такими шкалами: "орієнтація в часі" (відповідно: $p \leq 0,0006$, $p \leq 0,005$, $p \leq 0,0044$), "потреба у пізнанні" ($p \leq 0,021$, $p \leq 0,033$, $p \leq 0,07$) "адаптація" ($p \leq 0,0088$, $p \leq 0,0113$, $p \leq 0,016$), "самоприйняття" ($p \leq 0,007$, $p \leq 0,005$, $p \leq 0,016$), "прагнення до домінування" ($p \leq 0,02$, $p \leq 0,019$, $p \leq 0,043$), "мотивація схвалення" ($p \leq 0,023$, $p \leq 0,028$), "доброзичливість" ($p \leq 0,0006$, $p \leq 0,008$, $p \leq 0,0077$), "сумлінність" ($p \leq 0,005$, $p \leq 0,014$,

$p \leq 0,027$) "маніпулятивне ставлення" ($p \leq 0,014$, $p \leq 0,019$, $p \leq 0,043$).

Кластерний аналіз показників шкал за обраними методиками виявив, що внаслідок проведеного формувального експерименту відбулося переструктурування психологічних механізмів становлення автентичності особистості у бік зміцнення еґо-ідентичності, внутрішньої інтеграції ціннісно-смыслових утворень, розвитку суб'єктних здатностей до відповідальної самореалізації в діяльності та спілкуванні, поглиблення усвідомлення духовних витоків своєї автентичності, позитивної наративізації кризового досвіду в життєствердну, креативно-адаптивну життєву історію.

Після проведення тренінгу саморозуміння наочно і суттєво зблизилися такі конструкти, як креативність і орієнтація в часі, контактність і гнучкість у спілкуванні, автономність і погляд на природу людини (нульова відстань), а також креативність і потреба у пізнанні, саморозуміння, автономність і орієнтація в часі (відстань – 0,1). Очевидно, що переструктурування психологічних механізмів становлення автентичності особистості у другому випадку є більш логічним (конструктивно валідним) і відповідає філософсько-психологічним уявленням про внутрішньоособистісні взаємозв'язки ціннісно-смыслових утворень людини, здатної до відповідального екзистенційного вибору і самоактуалізації пізнаного суб'єктного потенціалу, цілісної, внутрішньо зінтегрованої індивідуальності, котра може позитивно наративізувати досвід переживання своїх життєвих криз.

Як і в попередньому випадку, при контрольному зрізі показників за шкалами методики Роджерса-Даймонда було виявлено поглиблення усвідомлення духовних витоків автентичності особистості та їх узгодження з екзистенційним модусом буття при більшій цілності, внутрішній умотивованості (зінтегрованості навколо інтенціонального суб'єктного ядра), прийнятті індивідуальних відмінностей, опорі на внутрішнє джерело сили (самодетермінацію), що веде до несуперечливої асиміляції кризового досвіду конкретним індивідом та позитивної наративізації останнім свого життя як витвореної особистою історії.

Результатом формувального експерименту із застосуванням тренінгу саморозуміння стало переструктурування психологічних механізмів становлення автентичності у бік підвищення показників самоактуалізації та соціально-психологічної адаптації, що робить ефективним інтуїтивно-рефлексивне конструювання нового екзистенційного смислу в період переживання особистістю критичних періодів розвитку.

Висновки

Психологічні механізми становлення автентичності особистості в період життєвої кризи функціонують як система різнорівневих

ціннісно-сміслових утворень і динамічних тенденцій, що в науковій рефлексії презентовані мережею механізмів-процесів, засобів, ланок і передумов.

Характер провідної діяльності впливає на становлення аксіопсихологічних механізмів автентичності представників різних професій: особам з гуманітарною освітою притаманні екзистенційно-гуманістичний світогляд і феноменологічна установка на спілкування, а представникам природничо-технічного профілю професійної підготовки – практично-перетворювальне ставлення до життя при значуще вищому рівні самоактуалізації та соціально-психологічної адаптації.

Ефективним засобом розвитку психологічних механізмів становлення автентичності особистості є тренінг саморозуміння, програма якого складається з блоків оптимізації самоставлення, розвитку соціальної перцепції та актуалізації творчого самовираження задля досягнення унікального екзистенційного сенсу в період переживання людиною життєвої кризи.

1. *Когутяк Н.М.* Життєвий сценарій особистості: за і проти / Когутяк Н.М. // Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань. – Т.2. – К.: Міленіум, 2003. – С. 84 – 87.
2. *Когутяк Н.М.* Автентичність супроти віктимності як мета гуманізації виховання особистості / Когутяк Н.М. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. V.– Івано-Франківськ: Плай, 2003.– С. 172 – 178.
3. *Когутяк Н.М.* Автентичність як сучасна особистісна норма / Когутяк Н.М. // Матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. конф. "Науковий потенціал світу 2004". – Т. 53. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 26 – 31.
4. *Когутяк Н.М.* Роль аномальної кризи у становленні автентичної позиції особистості / Когутяк Н.М. // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. – Психологія: зб. наук. праць. – № 1 (25). – К., 2004. – С. 27 – 35.
5. *Когутяк Н.М.* Автентичність як причина і мета біографічної кризи / Когутяк Н.М. // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка – Вип. 26, в 4-х т. – Т. 2. – К.: Главник, 2005. – С. 291 – 295.
6. *Когутяк Н.М.* Трансформації автентичності: об'єктивний та суб'єктивний аспекти / Когутяк Н.М. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 10. – Ч.І. – Івано-Франківськ: Плай, 2005.– С. 199 – 206.
7. *Когутяк Н.М.* Методологічні пошуки в середовищі конструювання автентичності / Когутяк Н.М. // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2006. – С.111 – 115.

Thesis is dedicated to theoretical argumentation, experimental establishment and forming the axiopsychological mechanisms as the processes, psychological mechanisms – means, mechanisms – links and mechanisms – preconditions of personality authenticity establishment.

Key words: *personality authenticity, axiopsychological mechanisms, life crises, mechanisms-preconditions, mechanisms-means, mechanisms-links, mechanisms-processes, existential.*

УДК 159.922.7

Оксана Корміло

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНІ ЧИННИКИ ОПТИМІЗАЦІЇ УЧІННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Показано, що емоційно-ціннісна детермінація учіння молодших школярів залежить від міри актуалізації їх суб'єктного потенціалу, свідченням чого є низький рівень тривожності та висока узгодженість ціннісних орієнтацій у структурі Я-бажаного та Я-реального.

Ключові слова: учіння, мотивація, емоційно-ціннісні чинники учіння, ціннісні орієнтації, інтегральна суб'єктність, образ Я (бажаний та реальний).

Постановка проблеми. Гуманізація шкільної освіти шляхом актуалізації суб'єктного потенціалу школярів зумовила впровадження у навчально-виховний процес особистісно-орієнтованих технологій, що розвивають ціннісно-сміслову сферу суб'єктів учіння. Результати психологічних досліджень свідчать про те, що початковим етапом становлення особистості суб'єктом учбової діяльності є молодший шкільний вік, у межах якого дитина вперше включається в соціально значущу навчальну діяльність, у широкі сфери спілкування, що інтенсифікують процес самопізнання (А.В. Захаров, Т.В. Габай).

Вивчення ціннісно-мотиваційних аспектів учіння молодших школярів здійснювалося у дослідженнях, присвячених готовності дитини до навчання в школі (Л.І. Божович, Л.А. Венгер, Н.І. Гуткіна, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, В.С. Мухіна та ін.). М.Т. Дригус, І.С. Коновальчук, В.П. Кугішенко досліджували структуру і динаміку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння в площинах: ставлення до власне учбової діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності, до оточення, у взаємодії з яким ця діяльність реалізується. Водночас проблема визначення структурно-динамічних показників розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів залишається малодослідженою.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні умов і психотехнічних засобів оптимізації емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів ґрунтується на основоположних засадах суб'єктного підходу, за яким людина є джерелом своєї діяльності і причиною саморозвитку і життєздійснення (Б.Г. Ананьєв, К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, В.А. Брушлинський, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, Д.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, В.Ф. Сафін, О.Б. Старовойтенко, В.О. Татенко та ін.).

У психологічній науці дослідження людської суб'єктності має свою специфіку, оскільки трактується з позицій діяльнісного підходу,

де вона пов'язується зі здатністю індивіда цілеспрямовано перетворювати об'єктивну дійсність і стимулювати власний творчий саморозвиток.

Відправною концептуальною основою організації експериментального дослідження слугувала аксіологічна модель розвитку індивідуальної свідомості особистості З.С. Карпенко, згідно з якою суб'єктність є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень. За даною концепцією ієрархія ціннісних орієнтацій особистості узгоджується з актуалізацією відповідних рівнів суб'єктності людини: рівню відносного суб'єкта (організмична активність) відповідає орієнтація на вітальність (вужче – здоров'я); рівню моносуб'єкта (індивідуальна діяльність) – цінності істини, користі, справедливості; рівню полісуб'єкта (моральна діяльність) – добро; метасуб'єктному рівню (творчість) – краса; рівню абсолютного суб'єкта (духовна практика) – благо.

В ієрархії наведених діяльностей та особистісних цінностей людини періоду молодшого шкільного віку відповідає моносуб'єктний рівень, на якому дитина пріоритетно утверджується в якості суб'єкта учбової діяльності.

Дослідження школи В.В. Давидова – Д.Б. Ельконіна були націлені на встановлення структури учбової діяльності (учбова ситуація чи задача, учбові дії, самоконтроль, самооцінка), але не ставили за мету вивчення ціннісно-мотиваційних аспектів учіння молодших школярів. Частково це завдання вирішувалось у дослідженнях, присвячених готовності дитини до навчання в школі (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, Н.І. Гуткіна, І.В. Дубровіна, Д.Б. Ельконін, В.С. Мухіна, Н.Г. Салміна та ін.). Більшою мірою наблизились до його розв'язання М.Т. Дригус, І.С. Коновальчук, В.П. Кутішенко, які досліджували структуру і динаміку емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння в координатах: ставлення до власне учбової діяльності, до себе як суб'єкта цієї діяльності, до оточення, у взаємодії з яким ця діяльність реалізується.

Сама категорія "ставлення" може конкретизуватися поняттям "диспозиція соціальної поведінки" (В.О. Ядов), а стосовно проблематики розвитку особистості – проявлятися в різноманітних феноменах її потребово-мотиваційної сфери, виявлену в дослідженнях Дж. Аткинсона, Л.І. Божович, В.В. Волошиної, С.С. Занюка, Н. Зубкової, В.І. Ковальова, О.М. Леонтєва, А.К. Маркової, А. Маслоу, М.В. Матюхіна, В.Е. Мільман, Н.Г. Морозова, О.В. Скрипченка, Л.С. Славіної, Х. Хекхаузена, Г.І. Щукіної та ін. Ми солідаризуємося з визначенням потреби як стану нужди індивіда в

певних об'єктах життєзабезпечення, а мотиву, за О.М. Леонтьєвим, як опредмеченої потреби.

Є.П. Ільїн визначає три стадії формування мотиву: потребу (емоційну), стадію "внутрішнього фільтру" (когнітивну) і цільову (вольову). У завдання нашого дослідження входив аналіз першої із цих стадій. Потребово-мотиваційна сфера молодшого школяра у феноменологічному плані репрезентована певною модальністю смислових переживань особистості, зокрема щодо учіння.

Згідно з теорією диференціальних емоцій К. Ізарда, емоції утворюють базові структури свідомості, а в контексті вітчизняної теорії діяльності афективно-когнітивні комплекси свідомості становлять зміст особистісних смислів (Л.С. Виготський, Б.С. Братусь, О.М. Леонтьєв та ін.). Зв'язок емоцій з особистісними цінностями відзначають Б.І. Додонов, Д.О. Леонтьєв, а в ширшому контексті – з мотивами – Г.М. Бреслав, В.К. Вілюнас, Н.В. Вітт, А. Маслоу, Р.У. Ліпер, Я. Рейковський, П.В. Симонов, О.Я. Чебикін, П.М. Якобсон та ін. Загалом же емоційна сфера молодших школярів характеризується лабільністю, безпосередністю й експресивністю, готовністю до афекту страху в ситуаціях випробувань учбово-пізнавальної компетентності, недостатньою усвідомленістю переживань (І.Д. Бех, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, Я.Н. Неверович, П.М. Якобсон та ін.). Тому-то опора на позитивні емоції (радість, інтерес, здивування тощо), що експлікують базові цінності в структурі самосвідомості дітей, видається актуальним завданням розвивальної і психокорекційної роботи шкільного психолога з молодшими школярами як суб'єктами учбової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Метою експериментально-діагностичного дослідження було: 1) визначити конкретні емпіричні показники структурно-функціональних особливостей емоційно-ціннісної сфери молодших школярів; 2) відстежити вікову динаміку емоційно-ціннісного ставлення до учіння впродовж молодшого шкільного віку; 3) з'ясувати особливості розвитку цього ставлення залежно від статевої належності учнів.

У ролі досліджуваних були діти 1-3 класів віком 6–9 (10) років. Обсяг вибірки – 204 учні молодшого шкільного віку.

Було підібрано комплекс методик: проєктивна методика діагностики шкільної тривожності А.М. Прихожан, кольорово-малюнковий тест діагностики психічних станів молодших школярів А.О. Прохорова і Г.Н. Генінг, дитячий варіант шкали явної тривожності СМАС – адаптація А.М. Прихожан відповідної шкали Дж. Тейлора, методика рангування цінностей, співвідносних з рівнями суб'єктності, виокремлених З.С. Карпенко.

У дослідженні було діагностовано такі показники шкільної тривожності молодших школярів: у першому класі – 13,09%, у другому

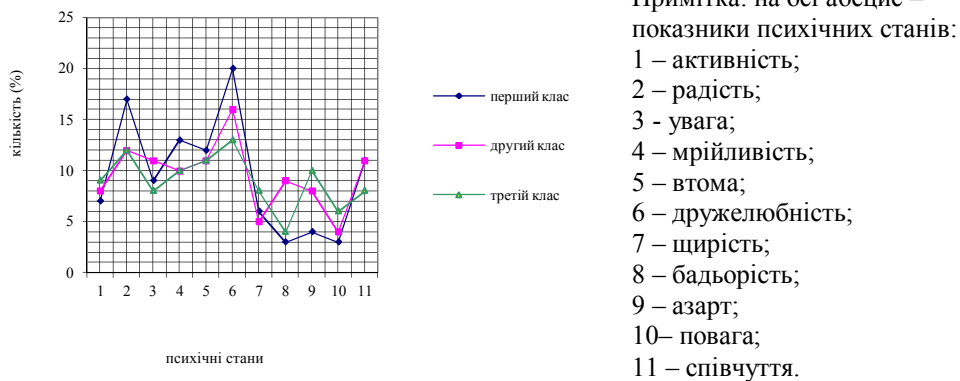
– 34,04%, у третьому – 15,07%. Найвищий рівень шкільної тривожності виявлено у другокласників, з яких кожен третій має високу шкільну тривожність, що є свідченням високої суб'єктивної значущості учіння як виду діяльності у другому класі.

Якісний аналіз результатів даної методики показав, що причинами негативних переживань молодших школярів можуть бути: відсутність інтересу до навчання, невпевненість у своїх знаннях і вміннях (учбовій компетентності), авторитарний стиль педагогічного спілкування і боязнь покарань (від негативної оцінки до вербальної агресії вчителя), дискомфортне становище дитини в системі міжособистісних стосунків класу, очікування невдачі в учбовій діяльності та ін.

Джерелами позитивного емоційного самопочуття молодших школярів є інтерес до навчання, бажання бути успішним (кращим) учнем, впевненість у своїх силах і позитивна Я-концепція, схвалення учителя і сприятливе становище в системі стосунків з ровесниками, мотивація досягнення успіху.

Відстеження показників тривожності (шкільної та явної) за статтю дозволяє стверджувати, що на кінець молодшого шкільного віку шкільна тривожність хлопчиків і дівчаток вирівнюється за рахунок підвищення її у дівчаток, а явна тривожність вирівнюється за рахунок більш суттєвого її зниження у хлопчиків, порівняно з дівчатками.

Щодо розподілу психічних станів, то найвищі показники (1-клас – 20%; 2-клас – 16%; 3-клас – 13%) отримав психічний стан "дружелюбність", що домінує в усіх початкових класах. Радість як психічний стан займає друге місце після дружби. Так, у першому класі питома вага стану радості становить 17%, у другому і третьому класі – по 12% (див.рис.1).



Примітка: на осі абсцис – показники психічних станів:
 1 – активність;
 2 – радість;
 3 – увага;
 4 – мрійливість;
 5 – втома;
 6 – дружелюбність;
 7 – щирість;
 8 – бадьорість;
 9 – азарт;
 10 – повага;
 11 – співчуття.

Рис. 1. Психічні стани дітей 1–3 класів.

У першому класі діагностовано низькі показники за психічними станами "бадьорість", "азарт" і "повага". У другому і третьому класах

питома вага переживання цих станів зростає, особливо у другому класі – "бадьорість" (9%) і "азарт" (10%) – у третьому класі, що свідчить про загальне поліпшення емоційного фону учбової діяльності.

На досить високому і стабільному рівні тримається втома впродовж усього навчання в початкових класах. Спостерігаються незначні флуктуації уваги (9% – 1 клас; 11% – 2 клас; 8% – 3 клас). Загалом, з віком спостерігається зменшення поляризації емоцій, що пов'язано із зниженням імпульсивності дітей, підвищенням ролі вольової регуляції діяльності.

Одержані дані дозволяють судити про міжстатеву динаміку переживання психічних станів від першого до третього класу: більша амплітуда їх коливань у першокласниць, порівняно з їх ровесниками – хлопцями; посилення лабільності переживань психічних станів у хлопців-другокласників і, відповідно, підвищення емоційної стійкості учениць другого класу; зближення показників переживання психічних станів у представників обох статей у третьому класі.

Здійснений аналіз результатів рангування особистісних цінностей, пов'язаних з відповідним рівнем суб'єктної атрибуції в аспекті Я-бажаного і Я-реального (віра – абсолютний суб'єкт, щастя – метасуб'єкт, добро – полісуб'єкт, чемність – моносуб'єкт, здоров'я – відносний суб'єкт), і порівняння коефіцієнтів рангової кореляції Спірманна дозволили встановити у першокласників відсутність узгодження смислової перспективи з реальною оцінкою своїх особистісних рис ($r^s = -0,13$). Більш показовим є коефіцієнт кореляції цінностей за статевою належністю досліджуваних. Хлопці-першокласники тісніше пов'язують бажаний і реальний стан своїх ціннісних орієнтацій ($r^s = 0,30$), аніж дівчатка першого класу ($r^s = -0,40$).

Найвища кореляція цінностей Я-бажаного і Я-реального у другому класі ($r^s = 0,58$), що свідчить про усвідомлення себе другокласниками суб'єктами учіння, настання певної ціннісно-мотиваційної стабілізації у ставленні до провідного виду діяльності. При цьому існуючі відмінності в узгодженні цінностей Я-бажаного і Я-реального хлопчиків і дівчаток дозволяють говорити про якісно відмінний тип їх соціалізації: зміцнення до кінця шкільного дитинства самоприйняття, саморозуміння і самоповаги хлопчиків ($r^s = 0,90$), на відміну від дівчаток, у яких ці показники ненадійні ($r^s = 0,40$).

У третьому класі спостерігається деяке зниження коефіцієнта кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального ($r^s = 0,30$) порівняно з другим класом. У дівчат-третьокласниць спостерігається істотна розбалансованість обох образів Я ($r^s = -0,50$), на відміну від хлопчиків цього ж віку ($r^s = 0,70$). Дані факти, вочевидь, свідчать про прискорену

соціалізацію дівчаток і більш ранній пошук ними іншого середовища розвитку, переорієнтацію на цінності полі- і метасуб'єктного рівнів (добро, щастя), що обговорюються ними в інтимно-особистісному спілкуванні ровесниць.

Водночас порівняння результатів рангування особистісних цінностей за статевою належністю дає підстави припустити про якісно відмінний тип соціалізації хлопчиків і дівчаток на етапі шкільного дитинства. Позитивна кореляція образів Я-бажаного і Я-реального у хлопчиків, її зміцнення до кінця другого класу і високі значення у третьому класі свідчать про краще саморозуміння, самоприйняття і самоповагу хлопчиків, на відміну від дівчаток, у яких ці показники хиткі і лабільні. Наші дані вказують на потребу поглибленого вивчення гендерних аспектів соціалізації.

Генеральною гіпотезою формувального експерименту виступило припущення про те, що розвивально-корекційна програма оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів дозволить актуалізувати суб'єктний потенціал школярів, знизить рівень тривожності, узгодить ціннісні орієнтації у структурі Я-бажаного і Я-реального. Додатковою гіпотезою стало припущення про існування міжстатевих відмінностей розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів, зумовлених соціокультурними стандартами гендерної соціалізації.

Базою для апробації програми з оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до учіння молодших школярів виступили другокласники, вибір яких був зумовлений результатами констатувального експерименту, які довели, що саме в другому класі відбувається закріплення внутрішнього прийняття позиції учня. Водночас саме в другому класі спостерігається найбільше відмінностей показників емоційно-ціннісної детермінації учіння за статевою належністю.

Розвивально-корекційна програма оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння складалася з тринадцяти занять, що забезпечувалися наступними психотехнічними засобами: елементами експресивної психотерапії, вправами на самопізнання і самовиховання, рольовим програванням ситуацій та елементами казкотерапії, дискусіями і навчальними іграми, візуалізаціями. Запропонована система тренінгових занять реалізує ідею послідовного розгортання суб'єктних диспозицій, виділених З.С. Карпенко.

Заняття проводилися двічі на тиждень і тривали 45-55 хв., в окремих випадках – до 1 год. 10 хв., якщо включали творчу діяльність (малювання, інсценізація), які небажано було регламентувати рамками часу. Кожне заняття можна розбити на етапи: привітання, обмін враженнями про домашню роботу; повідомлення нової інформації; навчально-розвивальний етап; прощання, завдання на наступне заняття.

Порівняльний аналіз особливостей емоційного-ціннісного ставлення другокласників на етапах констатувального та контрольного зрізів дозволив встановити, що проведена тренінгова робота в експериментальній групі сприяла значному зниженню шкільної тривожності, чого не спостерігається у контрольній групі, де така робота не проводилася.

Показовим результатом формувального експерименту з реалізації програми є поява учнів з нормальним рівнем явної тривожності (6 осіб або 40%), зникнення показників дуже високої тривожності (з 26,67% до 0) і зменшення значно підвищеної (з 26,67% до 20%). Встановлено також, що дівчатка, на відміну від хлопчиків, більше схильні піддаватися впливу. У дівчат рівень тривожності зменшується удвічі, у хлопців – дещо менше, але суттєво.

Відмінності рівнів шкільної та явної тривожності другокласників у контрольній групі до і після експерименту статистично не значущі, в експериментальній ж групі ці відмінності статистично значущі при $p \leq 0,001$ ($t = 4,967$) для шкільної тривожності та $t = 5,132$ для явної тривожності.

Суттєво змінюється баланс негативних відповідей в експериментальній групі до і після формувального експерименту, чого практично не спостерігається у контрольній групі, радше навпаки, можна спостерігати збільшення кількості негативних відповідей, діагностованих під час контрольного зрізу.

Після проведення формувального експерименту відсоток позитивних відповідей збільшився з 49% до 73,33%, відбулися і якісні зміни у модальності висловлювань другокласників. Більшість відповідей характеризується оптимістичним настроєм, позитивним ставленням до школи, інтересом до процесу учіння; прослідковується у відповідях і позитивний емоційний зв'язок між дітьми та вчителькою.

Загальний емоційний тонус суб'єктів учіння в результаті участі у тренінгу оптимізації емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учіння суттєво підвищився. Знизилися показники втоми, зросли активність, бадьорість, щирість.

В експериментальній групі на етапі констатувального зрізу виявлено, що з усіх психічних станів найбільш виділяється стан радості (21%). Характерною є дружелюбність (16%) та уважність (16%). Доволі високий показник втоми (16%), що підкріплюється низьким показником бадьорості (2%), азарту (2%), активності (5%) та відсутністю щирості (0%). Мало характерною для дітей цієї групи є "мрійливість" (8%), а також повага та співчуття (6%).

За результатами контрольного зрізу в експериментальній групі виявлено, що значних змін зазнали показники втоми, знизившись з 16% до 3%, підвищилися показники активності (з 5% до 13%), бадьорості (з 2% до 8%) та щирості (з 0% до 8%). У контрольній групі на етапі констатувального зрізу найвищі показники отримали психічні

стани "дружелюбність" (16%), "мрійливість" (13%). Найменш характерними для учнів цієї групи є стани бадьорості (4%) і поваги (3%). У 10% досліджуваних діагностовано втому.

На етапі контрольного зрізу в контрольній групі встановлено, що стани активності, азарту, мрійливості перебувають на діагностованому раніше рівні. Підвищується показник стану радості (14%), але показник втоми майже не змінюється (9% проти колишніх 10%).

Таким чином, відмінності у психічних станах контрольної групи статистично не значущі. В експериментальній групі статистично значущі показники прослідковуються за психічними станами "активність": $t = 3,433$ при $p \leq 0,01$, "втома": $t = 2,479$ при $p \leq 0,05$, "щирість": $t = 3,056$ при $p \leq 0,01$, "бадьорість": $t = 2,269$ при $p \leq 0,05$.

Результати міжстатевих відмінностей у переживанні психічних станів на етапі констатувального зрізу в учнів експериментальної групи характеризуються низькими показниками активності, поваги; не діагностовано щирість, бадьорість, азарт, мрійливість у дівчаток, виявлено більшу романтичну налаштованість, життєрадісність, азартність, бадьорість у хлопчиків. Відмічено високі показники втоми як у дівчат, так і хлопців. На етапі контрольного зрізу експериментальної групи показники психічних станів дівчат і хлопчиків зазнають змін. Удвічі підвищується рівень активності у дівчаток, у хлопчиків з недиагностованого рівня підвищується до 11%. З'являється щирість, не характерним стає стан втоми.

Статистично значущі відмінності зафіксовано: для дівчат експериментальної групи по психічному стану "активність" ($t = 2,16$ при $p \leq 0,05$), для хлопчиків цієї ж групи по психічних станах "активність" ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), "втома" ($t = 2,83$ при $p \leq 0,05$), "бадьорість" ($t = 2,45$ при $p \leq 0,05$).

На етапі контрольного зрізу після проведення формувального експерименту результати рангування цінностей експериментальної групи стали суттєво відрізнятися від показників контрольної групи. По-перше, зміцнився взаємозв'язок ціннісних орієнтацій Я-бажаного і Я-реального, що свідчить про зростання самоприйняття, самоповаги, впевненості в собі і конгруентності учнів експериментальної групи ($r^s = 0,70$ замість $r^s = 0,60$). По-друге, стали різночоті відрізнятися коефіцієнти кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального контрольної та експериментальної груп на етапі контрольного зрізу ($r^s = -0,10$ – для Я-бажаного, і $r^s = 0,90$ – для Я-реального), що свідчить про суттєву зміну ціннісних орієнтацій учасників розвивально-корекційної програми.

Отже, в результаті реалізації програми оптимізації емоційно-ціннісного ставлення до учіння учні експериментальної групи гармонізували свою Я-концепцію до рівня більш благополучних учнів

контрольної групи, які з самого початку дослідження виявилися менш тривожними й більш успішними в навчанні. Відзначено істотне зміцнення узгодженості образів Я-бажаного і Я-реального у відношенні ціннісних орієнтацій другокласників експериментальної групи, на відміну від зафіксованого феномену "ціннісного розгардіяшу" в другокласників контрольної групи.

Щодо результатів рангування особистісних цінностей за статевою належністю, то на етапі констатувального зрізу ми спостерігаємо слабку узгодженість обох образів Я, як у хлопчиків, так і дівчаток експериментальної та контрольної груп. Так, в експериментальній групі спостерігалася більша узгодженість ціннісної сфери у дівчаток, аніж у хлопчиків (0,30 та 0,20), і навпаки, у контрольній групі – більша узгодженість ціннісної сфери у хлопчиків – 0,50, аніж у дівчат – 0,40.

Загальне порівняння результатів узгодженості ціннісної сфери за коефіцієнтом кореляції Спірманна виявляє суттєве її зміцнення в експериментальній групі до 0,70 – у хлопчиків і 0,80 – у дівчаток на етапі контрольного зрізу.

На етапі контрольного зрізу стали різко контрастувати коефіцієнти кореляції за статевою належністю обох груп. Так, у хлопчиків контрольної групи зафіксовано значне розбалансування ($r^s = -0,50$) ціннісної сфери, натомість у хлопчиків експериментальної групи після проведення формуального експерименту співвідношення цінностей Я-бажаного і Я-реального помітно корелює ($r^s = 0,70$), що свідчить про достатньо високу узгодженість обох образів Я.

У дівчат експериментальної групи на етапі контрольного зрізу майже втричі вищий рівень узгодженості ціннісної сфери, аніж у дівчат контрольної групи (у першому випадку - $r^s = 0,80$, у другому - $r^s = 0,30$).

Водночас, у експериментальній групі як у хлопчиків, так і у дівчат виявляється однотайність у виборі цінності монособ'єктного рівня, що стосується учіння, – чемність (перше місце), цінності відносного суб'єктного рівня – здоров'я (п'яте місце) у структурі образів Я.

За низкою парціальних показників розвитку емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів діагностовано міжстатеві відмінності, що свідчать про вплив гендерних особливостей соціалізації і необхідність встановлення гендерної симетрії на цій ланці освіти. Це зумовлено тим, що в умовах стихійного розвитку емоційно-ціннісного ставлення до учіння у дівчаток, на відміну від хлопчиків, слабоузгоджені ціннісні орієнтації в структурі образу Я (бажаного і реального), що означає тенденцію закріплення до кінця шкільного дитинства слабкого самоприйняття, саморозуміння і самоповаги.

Характер кореляційних взаємозв'язків між окремими психічними станами і цінностями образу Я в учнів експериментальної групи вказує на ефект "очищення" і сегрегації учбової суб'єктності від інших рівнів аксіогенезу. Йдеться про значне зниження шкільної і явної тривожності та втоми після здійснення розвивально-корекційного впливу, що призвело до "підтягування" учнів експериментальної групи до емоційно-ціннісного самопочуття їх ровесників з контрольної групи, які почували більший комфорт як суб'єкти учіння на початку експерименту.

Висновки

Психологічними умовами позитивної трансформації емоційно-ціннісних чинників учіння молодших школярів є: безумовне позитивне прийняття іншої людини, щира симпатія, інтерес і повага до неї внаслідок самого факту її існування; конгруентність – взаємна відповідність переживання, усвідомлення і вираження своїх емоцій та думок, – уміння бути самим собою без виставлення на показ "масок" і "фасадів"; емпатія – здатність до співпереживання і розуміння емоційного стану іншої людини. Зазначені умови сприяють розвитку психологічних механізмів мотивації учіння: особистісних цінностей в структурі Я-образу, ціннісно-рольовій самоідентифікації, об'єктивації внутрішньої позиції та емоційному відреагуванні.

Перспективу подальших досліджень емоційно-ціннісних чинників учіння вбачаємо у відпрацюванні та реалізації процедур факторних експериментів з ретельним контролем незалежних, додаткових та побічних змінних.

1. *Кормило О.М.* Передумови і загальні тенденції розвитку емоційної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2004. – Вип. 9, ч. II. – С.171-178.
2. *Кормило О.М.* Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності / Кормило О.М. // Зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2004.- Т.VI, ч.6. – С. 137 - 145.
3. *Кормило О.М.* З досвіду реалізації комплексної психокорекції емоційно-ціннісної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Матеріали 3-ї Міжнар. наук.-практ.конф.["Динаміка наукових досліджень '2004"]. – Т.2. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 33-36.
4. *Кормило О.М.* Проблема активізації емоційної сфери школярів з погляду гуманістичної педагогіки / Кормило О.М. // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – Вип.5. – С. 344 – 349.
5. *Кормило О.М.* Підготовка практичного психолога до корекції емоційної сфери молодших школярів / Кормило О.М. // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. – Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: ТДПУ, 2003. – С.206 – 213.
6. *Кормило О.М.* Особливості психологічної корекції емоційної сфери підлітків / Кормило О.М. // Соціальна робота в Україні: теорія і практика: посіб. для підвищення каліф. психол. центрів соціальних служб для молоді / за ред. А.Я. Ходорчук – К.: ДЦССМ, – Ч. V. - 2003 – С. 157 – 167.

Here it's shown that emotionally-valuable learning determination in young pupils depends on the actualization extence of their subjective potential, which is powered by the low anxiety level and high level of harmony between the valuable orientations in the I-real and I-desirable structure.

Key words: *learning, motivation, emotional-valuable causes of learning, valuable orieutations, integralnasubjectiviti, I-real and I-desirable images.*

ПСИХОДИНАМІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АКСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна підготовка у ВНЗ спричиняє полімотивовану структурно-динамічну трансформацію особистості студента-психолога у спосіб актуалізації його суб'єктивних властивостей та екстеріоризації сутнісних духовних інтенцій у напрямі становлення ціннісно-сислової сфери майбутнього психолога, релевантної вимогам професійної діяльності.

Ключові слова: аксіогенез, базова нормативна модель, інтегральна суб'єктивність, множинна детермінація, професійно-особистісне становлення, ціннісно-сислова сфера особистості.

Постановка проблеми. Стрімка глобалізація, зростаюча дезінтеграція та розшарування суспільства, знецінення культурної, моральної, етнічної ідентичності і, зрештою, "розмивання" індивідуальних контурів людської особистості, а відтак все більша "закритість" та "багатовекторність" внутрішньоособистісних процесів задають нові орієнтири високопрофесійної психологічної освіти, вказують на необхідність переорієнтування методів професійної підготовки у ВНЗ з їх вузькоутилітарною спрямованістю (набуття знань, умінь та навичок) на процес становлення особистості майбутнього психолога.

Виправити становище у царині ставлення до психологічного супроводу навчально-виховного процесу можуть і відповідним чином орієнтовані психолого-педагогічні дослідження, зорієнтовані на створення нормативної професіографічної моделі психолога з чіткими етико-нормативними координатами та особистісною відповідальністю щодо результатів майбутньої діяльності (Г.С. Абрамова, О.Ф. Бондаренко, О.К. Дмитренко, І.В. Дубровіна, В.Г. Панок, А.А. Марголіс, О.А. Белобрикіна, М.А. Єгорова, І.Г. Тимошук), вивчення індивідуально-типологічних властивостей особистості, що визначають ефективність професійного становлення і спрямованості у психологів (Ж.П. Вірна, Л.В. Чуніхіна, Я. Чаплак, В.Д. Потапова), розкриття чинників формування професійно значущих рис майбутніх психологів (Х.М. Дмитерко-Карабин, О.К. Дмитренко, О.Л. Подолянчук, Т.М. Буякас, І.А. Дружиніна, Н.В. Чепелева), професійної самосвідомості (Н.Ф. Шевченко, А.Г. Самойлова) та розвитку рефлексивних умінь як визначального чинника професійної ефективності (І.П. Андрійчук, М.В. Бадалова, І.Я. Мельничук), формування професійних мисленневих умінь студентів-психологів під час навчання у ВНЗ (Н.П. Локалова, О.А. Кондрашихина, Н.Ф. Литовченко, Н.І. Пов'якель). Деякі дослідники доводять необхідність пропедевтичної підготовки та профвідбору адекватних професії психолога осіб (Ю.З. Гільбух, Г.С. Костюк, В.І. Сметаняк,

Н.А. Сургунд), інші акцентують увагу на змісті та методиці викладання психології (Є.В. Заїка, О.І. Климишин, Т.С. Яценко, Н.Л. Коломінський, В.Г. Панок, В.В. Рибалка, Л.М. Романкова, В.А. Семиченко). Низка наукових праць присвячена вивченню динаміки аксіопсихологічних та особистісно-професійних чинників самоздійснення і самореалізації майбутніх психологів (Г.А. Берулава, М.Д. Белей, Т.А. Кадикова, З.С. Карпенко, Т.Є. Тітова, Т.А. Флоренська).

Аналіз проблем, що існують у діяльності психологів, приводить до висновку про необхідність оптимізації їх професійної освіти, що супроводжується розвитком особистісної готовності майбутніх фахівців до вирішення завдань у просвітницькій, корекційно-розвивальній, психодіагностичній та профілактичній сферах. Становлення такої готовності залежить від особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери (аксіогенезу) особистості та особливостей її професійного самосприйняття. Адже тільки зінтегрована і згармонізована ціннісно-сислова свідомість психолога дає йому змогу стати повновладним суб'єктом життєздійснення і професійної самореалізації.

Мета дослідження полягає у знаходженні чинників, психологічних механізмів і тенденцій аксіогенезу студентів-психологів на етапі первинної професіоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо психологічного змісту поняття "смысл" розкриває багатоаспектність та неоднозначність цієї міждисциплінарної категорії в залежності від застосованої дослідницької методології – смысл як онтологічна характеристика людського буття (Е. Гуссерль, М. Хайдегер, К. Ясперс), як предмет герменевтики (Г.Г. Шпет, М.М. Бахтін), як семантичне значення чи характеристика мови (Л. Вітгенштейн, С.А. Васильєв, Р.І. Павиленіс), як культуротворча функція свідомості (А.А. Пилипенко, Є.В. Сайко), як інтегральна основа особистості (В. Франкл, Дж. Ройс, Р. Пауелл, Ф. Фенікс, С. Мадді, Дж. Б'юдженталь), як спосіб ставлення та взаємодії з об'єктивною дійсністю (К. Левін, Ж. Нюттен), як соціальний феномен, породжений стосунками між людьми (Я. Смендслонд, Л. Томас, Ш. Харі-Аугстайн, Р. Харре), як ставлення суб'єкта до об'єктивної дійсності (О.М. Леонт'єв, Б.С. Братусь, Д.О. Леонт'єв).

Аксіогенез як ціннісно-цільовий стрижень особистісного розвитку змістово репрезентований поняттями "цінність", "ціннісні орієнтації", "смысл", "смысл", "смысл", "значення", "вартість" та ін. Аналіз теоретико-методологічних підходів до трактування аксіопсихологічних феноменів дозволив зробити такі констатації: цінності утворюють суб'єкт-об'єкту реальність, репрезентовану інтеграцією соціально значущих вартостей та особистісних смислів (Д. Рисмен, Б.Г. Анан'єв, В.Ф. Анурін, Ш.О. Надірашвілі, В.Б. Ольшанський, Р.Х. Шакуров);

цінності об'єктивуються у спосіб самоствердження та самотворення людини як індивіда, суб'єкта предметної діяльності, особистості як суб'єкта моральної поведінки, творчої індивідуальності та універсальності як носія загальнолюдських сенсів (А. Маслоу, В. Франкл, З.С. Карпенко, Г.Л. Будінайте, Т.В. Корнілова, В.А. Малахов); реалізація цінностей залежить від їх функціонування у якості значущостей, духовних інтенцій, усвідомлених смислів, норм, ідеалів, мотивів, життєвих цілей (З. Фройд, Е. Фромм, О.М. Леонтьєв, В.О. Ядов, І.Н. Істомін, Н.Ф. Наумова, М.І. Бобнєва); індивідуальні цінності суб'єкта в процесі їх актуалізації стають джерелом ідеологічної трансформації та культурним здобутком суспільства (У. Томас, Ф. Знанецький, С.Л. Рубінштейн, В.П. Андрущенко, Н.І. Горлач); цінності є детермінуючим ядром особистісного розвитку людини, своєрідним опосередкуванням взаємодії соціокультурного середовища й автентичного суб'єктного потенціалу конкретних осіб (Е. Шпрангер, А.Г. Здравомислов, В.М. Мясіщев, Г.Н. Вижлецов, О.Ф. Лазурський, І.Д. Бех, В.Д. Шадріков).

Структурно-функціональний аналіз особистісних цінностей дозволив виокремити найбільш поширені форми їх репрезентації: цінність як інтенція, значущість, позитивна значущість і користь, ідеал, усвідомлений смисл, спрямованість і мотив, мета, ціннісна орієнтація.

Виклад основного матеріалу. Аналіз підходів до проблеми визначення завдань та засобів професійно-особистісного становлення студентів-психологів показав різноспрямованість стратегій та психологічних механізмів цього полімотивованого процесу, централізуючим стрижнем якого є ціннісно-цільова суб'єктно-вчинкова детермінація.

За основу моделювання професійно-особистісного становлення майбутніх психологів в процесі їх професійної підготовки було взято аксіологічну модель структури і розвитку індивідуальної свідомості, запропоновану З.С. Карпенко. Авторка виокремлює п'ять рівнів онтогенезу ціннісно-сислової свідомості суб'єкта: відносний суб'єкт (людина як об'єкт соціального впливу, індивід), моносуб'єкт (людина як активний діяч, суб'єкт відносноіндивідуальної діяльності), полісуб'єкт (суб'єкт групової взаємодії, особистість), метасуб'єкт (суб'єкт суспільно значущої творчої діяльності, індивідуальність) та абсолютний суб'єкт (суб'єкт духовної практики, універсальність). Їх змістова характеристика фіксується взаємозв'язками і взаємоперетвореннями в динамічній системі аксіопсихіки, центральними конструктами якої є ціннісно-сислове (життєве) відношення, смислоутворювальний мотив і диспозиція поведінки. Поступальний перехід з нижчих на вищі рівні ціннісно-сислової свідомості повно описується поняттям "аксіогенез".

Згідно з цією моделлю аксіогенез майбутніх психологів скеровується такими чинниками: турботою про власне психосоматичне

здоров'я, прагненням до пізнання природи людини, власним економічним інтересом, розвитком почуття справедливості, прийняття соціального розуміння добра як критерія моральної поведінки, розвитком творчих здібностей та самоактуалізацією, знаходженням автентичного життєвого покликання.

Результатом аналізу типових феноменів деструкції аксіопсихологічної структури особистості на різних стадіях професіоналізації психолога, що являють собою переходи в діапазоні відносно-, моно-, полі-, мета- та абсолютносуб'єктного рівнів, стала базова нормативна модель професійного аксіогенезу психолога, репрезентована чотирма стадіями: 1) допрофесійної підготовки особистості, 2) професійного самовизначення; 3) професійної підготовки, 4) професійної зрілості та самореалізації, що співвідносяться з чотирма видами спричинення, за Арістотелем: матеріальним, динамічним (рушійним), формальним (тим, що породжує феномени свідомості) та цільовим (трансцендентним).

Основним завданням емпіричного дослідження була перевірка припущення, згідно з яким професійний аксіогенез студентів-психологів сукупно детермінований: ззовні – ціннісним змістом навчальної діяльності та внутрішньо – наявним рівнем суб'єктності.

У зв'язку з цим було виокремлено такі принципи емпіричного дослідження: генетичний, системності, соціальної детермінації та самодетермінації. В контексті основних положень аксіопсихології особистості З.С. Карпенко вони презентовані як принцип інтегральної суб'єктності та принцип множинної детермінації.

Емпіричне дослідження було побудовано за зразком доекспериментального плану (за Кемпбеллом) або квазіекспериментального плану (за Мак-Гіганом), що дозволило порівняти нееквівалентні групи досліджуваних студентів-психологів І-го – V-го курсів та простежити динаміку структурно-функціональних показників аксіогенезу майбутніх психологів за роками навчання. Було застосовано такі методики: базові – тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО) Д.О. Леонтьєва та методику вивчення особистісних цінностей і суб'єктних властивостей З.С. Карпенко, а також методики вивчення трудової мотивації І.Г. Кокуріної, визначення типів особистості та їх ймовірних розладів Дж. Олдхема і Л. Морріса, опитувальник для виявлення невротичних тенденцій ціннісного змісту З.С. Карпенко, В.М. Мицька.

Сукупну вибірку експериментально-діагностичного дослідження склало 327 осіб, з них 63 – студенти-психологи першого курсу, 65 – другого, 68 – третього, 66 – четвертого та 65 – п'ятого курсів.

У результаті моніторингу особистісних цінностей та суб'єктних властивостей (методика З.С. Карпенко) було виявлено, що у процесі навчання майбутніх психологів більшої значущості набувають цінності, які відображають розвиток моральної свідомості (диспозиції

моно- та полісуб'єктного рівнів – "справедливість" і "доброта"; властивості як здатності полі- та метасуб'єктного рівнів – совість – "мушу" та прийняття смисложиттєвих рішень – "буду"), цінність і властивість абсолютносуб'єктного рівня – "гармонія з собою і світом", настанова – "приймаю").

Таблиця 1.

Середньостатистичні та ранговані показники вибору особистісних цінностей студентами різних курсів за методикою З.С. Карпенко (n = 327)

Цінності	I			II			III			IV			V		
	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R
Здоров'я	1,92	1,94	1	1,88	1,91	1	1,57	1,75	1	1,7	1,82	1	1,83	1,83	1
Істина	5,65	3,33	6	5,68	3,32	6(7)	5,57	3,3	6	5,56	3,29	6	5,75	3,23	6
Справедливість	3,5	2,62	3	3,43	2,58	3(4)	3,16	2,49	2	4,17	2,85	5	4,25	2,78	4
Користь	5,84	3,39	7	5,68	3,32	6(7)	5,9	3,4	7	6,39	3,53	7	6,41	3,42	7
Доброта	3,98	2,79	5	3,43	2,58	3(4)	3,61	2,66	4	3,68	2,68	3	3,16	2,4	3
Прагнення до досконалості	3,78	2,73	4	4,6	2,99	5	4,69	3,03	5	4,12	2,84	4	4,5	2,86	5
Гармонія з собою і світом	3,3	2,55	2	3,29	2,53	2	3,47	2,6	3	2,51	2,21	2	2,08	1,95	2

М – середнє значення; δ – стандартне відхилення; R – ранг.

Це свідчить про позитивний вплив професійної освіти у ВНЗ на поступальний аксіогенез особистості в цілому як перехід на еволюційно вищі рівні суб'єктності, що підтверджується і результатами дисперсійного аналізу (табл. 1 і 2).

Таблиця 2.

Середньостатистичні та ранговані показники вибору суб'єктних властивостей студентами різних курсів за методикою З.С. Карпенко (n=327)

Суб'єктні властивості	I			II			III			IV			V		
	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R	М	δ	R
Передчуття	2,65	2,28	1	2,46	2,18	1	2,81	2,34	2	2,78	2,33	1	3,17	2,4	4
Обов'язок ("треба")	3,15	2,49	4	3,49	2,6	5	2,79	2,38	1	3,32	2,54	5	3,58	2,55	5
Совість ("мушу")	2,87	2,37	2	3,03	2,42	3	2,95	2,4	4	3,05	2,44	4	3	2,34	3
Рішення ("буду")	3,08	2,46	3	2,83	2,34	2	2,9	2,38	3	2,9	2,38	2	2,42	2,1	1
Сенс ("приймаю")	3,25	2,52	5	3,2	2,49	4	3,55	2,63	5	2,95	2,4	3	2,83	2,27	2

Застосування методики СЖО Д.О. Леонтєва показало зростання емпіричних показників за більшістю її параметрів (шкал) з I-го по IV-й

курс, після чого спостерігався спад середніх значень. Це свідчить про фактичну наявність чотирирічного циклу професійної підготовки у ВНЗ і кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації / сензитивності.

Інформативним у цьому відношенні є показник самокерованості ("Локус контролю – Я"), який на II-му і IV-му курсах стрімко зростає, а на III-му і V-му демонструє зворотну динаміку. Різке зниження даного показника на III-му курсі, що підтверджується й висновками інших дослідників, слід трактувати як ознаку кризи третього року навчання, яка у даному випадку окреслює проблеми, пов'язані з внутрішньоособистісною перебудовою. Натомість показник "Локус контролю – життя" демонструє позитивну аксіопсихологічну динаміку з I-го по IV-й курс і тільки на V-му є дещо нижчим у зв'язку з вищевказаною кризою завершення професійної підготовки і підвищеною сензитивністю випускників до комплексу факторів майбутньої життєвої ситуації.

Таблиця 3.

Середньостатистичні показники тесту СЖО студентів-психологів (n=327)

Шкали	М	δ	М _{Е1}	М _{Е2}	М _{Е3}	М _{Е4}	М _{Е5}
Цілі	31,11	7,86	29,82	31,72	30,92	33,57	29,08
Процес	30,58	7,80	29,82	30,37	30,43	31,71	30,80
Результат	24,63	7,00	23,65	24,45	24,58	26,73	23,52
ЛК-Я	26,33	7,23	25,82	27,27	26,36	26,92	24,96
ЛК-життя	30,28	7,76	28,75	29,48	31,04	32,09	30,36
ОЖ	102,68	18,91	96,45	97,86	101,60	107,61	100,13

М – середнє значення; δ – стандартне відхилення; М_{Е1}, М_{Е2}... М_{Е5} – експериментальні групи.

Методика Дж. Олдхема та Л. Морріса дала змогу визначити поширеність найбільш адекватних психологічній практиці особистісних типів – пильного, драматичного, чуттєвого, серйозного і добросовісного. Змістові характеристики цих типів співвідносяться з особистісними цінностями та суб'єктивними властивостями вищих рівнів аксіогенезу.

Позитивні структурно-динамічні перетворення індивідуальної свідомості студентів-психологів спричинюються розвивально-корекційним впливом професійної освіти у ВНЗ, що призводить до поступового зниження вираженості невротичних тенденцій і підтверджується результатами застосування опитувальника НТЦЗ.

Дослідження провідних смислоутворювальних мотивів навчальної діяльності студентів-психологів дало змогу простежити мотиваційно-сміслову трансформацію особистості респондентів. Так, якщо на I-му і III-му курсі найбільш представленими були

кооперативно-перетворювальні мотиви, то на V-му – мотиви перетворення та досягнення, що свідчить про розгортання учбово-професійної суб'єктності за роками навчання від моносуб'єктного (відносноіндивідуального) до абсолютносуб'єктного (універсального) рівнів.

Результати дисперсійного аналізу дозволили виокремити ряд типів особистості, які виявляють значно меншу мінливість протягом усього періоду навчання, що свідчить про їхню фрустраційну толерантність щодо негативних чинників аксіогенезу (пильний, діяльний, драматичний, добросовісний, серйозний). Водночас ці ж типи за своїми характеристиками наближаються до особистісно-кваліфікаційних вимог психологічної роботи і співвідносяться з вищими рівнями суб'єктності.

Дисперсійний аналіз середніх значень емпіричних показників методики СЖО за курсами навчання виявив перманентну екзистенційну необхідність студентів-психологів у свідомому контролі та керованості власним "Я" і життям. Натомість темпоральні показники – "Цілі в житті", "Процес життя", "Результативність життя" – продемонстрували статистично достовірні відмінності ($p < 0,05$), що вказує на суттєву динаміку смисложиттєвих орієнтацій за даними показниками, репрезентуючи вплив професійної освіти у ВНЗ на аксіогенез майбутніх психологів.

У результаті застосування дисперсійного аналізу до емпіричних показників, отриманих за методикою вивчення трудової мотивації, було виявлено статистично достовірну позитивну аксіопсихологічну динаміку за мотивами: перетворення, утилітарно-прагматичним ($p < 0,001$), досягнення, комунікативним і кооперативним ($p < 0,05$), що дає підстави вважати їх значущим суб'єктним потенціалом наступної професійної самореалізації під час самостійної психологічної практики.

Факторний аналіз показників аксіогенезу експериментальної вибірки студентів-психологів дозволив виокремити три провідні чинники: мотивація результатом (цільова причина), мотивація сенсом (формальна причина), мотивація процесом (рушійна причина), що пояснюють 35% дисперсії.

За допомогою кластерного аналізу було встановлено одинадцять об'єднань найщільніше скорельованих показників аксіогенезу студентів-психологів, з яких шість відображає різноманітні перехресні комбінації в структурі трудової мотивації, одне – взаємозв'язок смисложиттєвих орієнтацій, три – професійно релевантний зв'язок особистісних диспозицій, одне – кореляцію суб'єктних властивостей і особистісних цінностей.

Найбільш потужним та інформативним фактором упродовж професійної підготовки у ВНЗ є фактор мотивації сенсом, що уособлює формальну (рефлексивно-феноменологічну) причинність і

концептуально збігається з даною стадією професіоналізації. Проте знак більшості навантажень його окремих складових, за винятком четвертого курсу і загалом по вибірці, – від'ємний, що вказує на таку ортогональність даного фактора, за якою стоїть виключеність ціннісно-сміслових чинників поведінки студентів-психологів із плину повсякденного життя, нерозуміння ними сенсу буденних справ і обов'язків. Феномен "позазнаходжуваності" щодо себе свідчить про сумніви у своїй професійно-особистісній ідентичності, що супроводжують процес навчання.

До структур позитивно навантажених факторів аксіогенезу студентів-психологів входять суб'єктні властивості переважно монота полісуб'єктного рівнів при значущій протидії вищих рівнів суб'єктної активності, що свідчить про конфронтацію духовних (надситуативних і надособистісних) спонук і необхідності адаптуватися до норм конкретного освітнього і соціокультурного середовища. Феномен "витісненої духовності" проявляється в інерційному відставанні суб'єктних здатностей майбутніх психологів (професійних умінь і навичок) від номінальної стадії професійної підготовки.

Моніторинг вираженості невротичних тенденцій ціннісного змісту свідчить про наступну факторну динаміку: преневротичність як невизначеність стратегій психологічного захисту (I-й курс) трансформується у відособлення (від людей) як спосіб самоопанування в загрозованих соціальних ситуаціях на II-му курсі, а далі переходить в агресивну орієнтацію (проти людей) на III-му курсі. Остання на IV-му курсі змінюється виразним акцентуванням прагнення до досконалості (перфекціонізм) при рішучому запереченні всіляких сумнівів і вагань (преневротичність) та закінчується "невротичним розщепленням" на різні варіанти захисної соціальної поведінки (V-й курс).

З-поміж факторів, що уособлюють поєднання типологічних рис особистості, заслуговують на увагу дві факторні структури, виявлені у четвертокурсників, – пильного і серйозного та самовпевненого й авантюрного типів. Перша свідчить про сформованість професійної рефлексивної настанови, що проявляється як психологічна спостережливість й етична відповідальність, а друга ініціює підприємливу асертивну поведінку. Обидва фактори створюють баланс інтро–та–екстраверсії, втілюють комплементарну єдність свідомості та діяльності, чого не спостерігається на інших курсах.

Сукупність факторів, якими характеризуються когортні (за курсами) зрізи аксіогенезу студентів-психологів, дозволяють здійснити наступні змістові узагальнення щодо сукупного диспозиційного профілю (сміслової теми) професійно-особистісного становлення за роками навчання: 1 курс – доброзичливість (чи антагонізм), 2 курс – сумлінність (або безвідповідальність), 3 курс – емоційна стабільність (або невротизм), 4 курс – екстраверсія (чи інтроверсія), 5 курс –

відкритість новому досвіду (чи закритість). Визначені профілі відповідають параметрам Великої П'ятірки Кости і Мак-Крея.

Генеральні фактори аксіогенезу та логіка кластеризації його емпіричних показників дали змогу визначити такі динамічні тенденції професійно-особистісного становлення студентів-психологів за роками навчання: адаптація до освітнього середовища ВНЗ – I-й курс, самоствердження у професійно-орієнтованому навчанні (II-й курс), криза середини професійної підготовки – III-й курс, професійно-особистісна інтеграція – IV-й курс, формування готовності до самостійної професійної діяльності – V-й курс.

Висновки

Узагальнення результатів психодинамічних показників аксіогенезу студентів-психологів дало змогу виокремити три основні види спричинення цього процесу: мотивацію результатом (цільова причина), мотивацію сенсом (формальна причина) і мотивацію процесом (рушійна причина), причому формотворче (рефлексивно-феноменологічне) спричинення навантажене суперечливими ціннісно-смысловими факторами, часто не затребуваними чинниками як конкретного освітнього середовища, так і макросоціального гуманітарного (ідейно-політичного, культурного, економічного тощо) контексту. Останнє уможливорює феномен "витісненої духовності" – фактично, блокади автентичного розвиткового потенціалу студента як суб'єкта професійно-особистісного становлення.

Встановлено когортну послідовність генеральних факторів аксіогенезу майбутніх психологів: I-й курс – доброзичливість / антагонізм, II-й курс – сумлінність / безвідповідальність, III-й курс – емоційна стабільність / невротизм, IV-й курс – екстра (інтро) версія, V-й курс – відкритість / закритість новому досвіду, що виконують роль психологічних механізмів професійно-особистісного становлення.

Ідентифіковано такі динамічні тенденції професійного аксіогенезу студентів-психологів: адаптація до освітнього середовища ВНЗ (I-й курс), самоствердження у професійно-орієнтованому навчанні (II-й курс), криза середини професійної підготовки (III-й курс), професійно-особистісна інтеграція (IV-й курс), формування готовності до самостійної професійної діяльності (V-й курс).

Перспективним напрямом є розробка і запровадження сучасних психодідактичних і розвивально-корекційних технологій у навчально-виховний процес вищої школи з метою оптимізації професійно-особистісного становлення студентської молоді.

1. *Мицько В.М.* Аксіопсихологічні чинники професійної освіти майбутніх психологів / Мицько В.М. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во "Плай" Прикарпатського у-ту, 2004. – Вип. 9. – Ч. 1. – С. 178 – 185.
2. *Мицько В.М.* Аксіопсихологічний підхід до проблеми професіоналізації психологів / Мицько В.М. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2004. – Вип. VI. – С. 142 – 149.

3. *Мицько В.М.* Дослідження професійного аксіогенезу студентів-психологів / Мицько В.М. // Матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. конф. ["Науковий потенціал світу '2004"]. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – Т. 54. Психологія. – С. 44 – 48.
4. *Мицько В.М.* Теоретико-методологічні ракурси трактування цінностей в процесі соціалізації особистості / Мицько В.М. // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – 2006. – Т. VIII. – Вип. 2. – С. 189 – 194.
5. *Мицько В.М.* Деякі тенденції професійного аксіогенезу майбутніх психологів (на матеріалі експериментального дослідження) / Мицько В.М. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – № 12 (36). – С. 271 – 278.

Professional training at higher educational establishment causes polymotivated structural and dynamic transformation of student-psychologist's personality by means of actualization of his/her subjective peculiarities and exteriorization of essential and spiritual intentions in the field of valued and notional sphere establishment of future psychologist, relevant to the demands of professional activity.

Keywords: *aksiogenesis, basic fixed model, integral subject, plural determination, professional personal improving, meaning.*

ТАРАПЕВТИЧНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ АКСІОКОРЕКЦІЇ

Встановлено, що терапевтична метафора – новелістичний спосіб алегоричної презентації психологічних проблем і способів їх розв'язання – через гармонізацію особистісного розвитку слугує вивільненню творчих інтенцій дошкільника в пізнавальній сфері. Розроблено та апробовано систему терапевтичних метафор для аксіокорекції дошкільників, що мають вади особистісного розвитку. Визначено організаційні, структурні, особистісні та процесуальні чинники ефективності терапевтичних метафор.

Ключові слова: творчі здібності, терапевтична метафора, герменевтичний метод, особистісний розвиток, дошкільний вік, аксіокорекція.

Постановка проблеми. Серйозними перешкодами у справі впровадження новітніх методів та технологій розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку в Україні є, по-перше, тривалий перехід з авторитарної до особистісно-орієнтованої моделі взаємодії педагога з вихованцем, який реалізовано далеко не у всіх дошкільних виховних закладах (ДВЗ), по-друге, недостатня розробленість системи роботи з розвитку творчих здібностей, особливо, що стосується роботи з дітьми, які мають вади особистісного розвитку. Водночас існує чималий арсенал методик психотерапевтичної роботи з дітьми, що довели свою ефективність. Проте їх застосування в умовах традиційного українського дошкільного закладу вимагає адаптації з урахуванням вітчизняного менталітету, особливостей системи навчання.

Вагомим внеском у вирішення цієї проблеми є теоретичні та експериментальні дослідження вітчизняних вчених: С.О. Грузенберга, В.Г. Сегаліна, Т.К. Енгельмайєра, В.Н. М'ясищева, Г.С. Костюка, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, В.С. Виготського, Н.С. Лейтеса, В.О. Крутецького, В.О. Моляко, І.Д. Пасічника, М.В. Савчина, В.П. Москальця та ін. Дотичним до проблеми творчості є питання специфіки здібностей. У ході раніше проведених дискусій, особливо в останні роки, багатьма вченими було констатовано, що визначення здібностей часто не відображають їх специфіки. Б.Г. Ананьєв, В.О. Крутецький, а пізніше В.Д. Шадріков намагалися внести в теорію здібностей положення, які дозволяли б виробити єдину концепцію, що була б однаково прийнятною хоча б у головних рисах для більшості шкіл і течій у психології. Поки що цього не сталося. На думку В.О. Моляко, одна з причин, що гальмує розвиток теорії здібностей, може бути пов'язана зі спробами надмірного виділення здібностей із загальної психологічної системи. Важливим є аналіз ролі уяви в

процесі творчості, виявлення структури творчих здібностей та засобів їх розвитку.

На особливу увагу заслуговує питання про засоби розвитку творчих здібностей дітей. Якщо у зарубіжній та вітчизняній літературі представлено чимало досліджень стосовно використання гри з цією метою (Е. Гансберг, Є. Заїка), то метод метафоричного впливу на людину знайшов своє відображення здебільшого у працях зарубіжних вчених (К. Юнг, М. Еріксон, Е. Россі, Н. Пезешкян і Х. Пезешкян). Сьогодні терапевтичну метафору визначають як спосіб розв'язання психологічної проблеми через терміни іншої галузі. Якщо традиційно терапевтичні метафори слугують зміні наявної чи створенню нової шкали цінностей через ідентифікацію дитини з подіями та героями історії (М. Еріксон, Дж. Мілліс, Р. Кроулі), то використання терапевтичних метафор ми пов'язуємо з розблокуванням прихованих творчих можливостей, їх вивільненням і розвитком. Іншими словами, нас цікавить не тільки психотерапевтичний, але й особистісно-розвивальний потенціал метафор. Гармонізація особистості, обумовлена відновленням внутрішнього балансу, почуттям впевненості у власних силах, трансформацією особистісних смислів, стає надійною базою для розвитку творчих здібностей дитини.

Метою дослідження є виявлення опосередкованого впливу терапевтичної метафори на актуалізацію творчого потенціалу дошкільників у психосоціальной та пізнавальній сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття "творчість" містить теологічні, філософські, мистецькі та психологічні аспекти. Воно формувалося протягом тривалого часу, змінювалося під впливом зміни суспільних відносин, і сьогодні лише у психології існує кілька напрямків дослідження творчості. Західна психологія пропонує містичний, прагматичний, психоаналітичний, психометричний, пізнавальний, соціально-особистісний, гуманістичний та інтегративний підходи, кожен з яких по-різному тлумачить природу творчості.

Вивчення творчих здібностей особистості вітчизняними психологами репрезентує два фундаментальних підходи, які пов'язані з іменами Б.М. Теплова та Л.С. Виготського. Перший розглядав здібності у плані індивідуально-психологічних відмінностей і ввів у їх визначення три основні ознаки. Під здібностями він розумів індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої і мають відношення до успішності виконання однієї чи багатьох діяльностей та забезпечують легкість та швидкість набуття знань та навичок. Вчений заперечував природженість здібностей. Вродженими, на його думку, є тільки задатки – анатоми-фізіологічні особливості людини. Здібності ж формуються в діяльності. Відмінність між здібностями та задатками полягає також у тому, що задатки не мають якісної визначеності, не мають смислового компоненту. Даний

підхід отримав свою подальшу розробку в дослідженнях С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, В.О. Крутецького, В.С. Мерліна та ін.

Культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського представляє другий підхід до досліджуваної проблеми, пов'язаний з розглядом здібностей у першу чергу як родової властивості людини. Його можна окреслити трьома характеристиками здібностей, заданих ученим, зокрема: 1) розуміння здібностей як існуючих у культурі способів взаємодії з дійсністю; 2) розвиток здібностей розглядається як підпорядкований закономірностям цілісного розвитку свідомості й аналізується в контексті цього цілого; 3) розвиток здібностей характеризується через засвоєння дитиною певних досягнень культури. Ідеї Л.С. Виготського були продовжені у працях Д.Б. Ельконіна, який розглядав поняття "здібності" як фактично ідентичне поняттю вищих психічних функцій людини, та О.В. Запорожця, котрий поєднав ідею опосередкованого характеру будь-якої вищої психічної функції з ідеєю активності, діяльності такого опосередкування. Звертаючись до трьох вказаних вище характеристик здібностей, закладених в теорії Л.С. Виготського, Л.А. Венгер запропонував власну цілісну концепцію розвитку дитячих здібностей, узагальнивши дані про розвиток сприймання у дошкільному віці. Під здібностями у даній концепції стали розуміти орієнтувальні опосередковані дії, які дозволяють розв'язувати задачі різного класу. Вивчення вікових особливостей творчих здібностей, креативності, обдарованості на сучасному етапі також представлено у роботах Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, О.Л. Яковлевої, В.І. Панова, Ю.Д. Бабаєвої, М.М. Подд'якова та ін.

З метою виявлення точок дотику між творчістю та метафорою, а відтак обґрунтування доцільності використання терапевтичних історій ("мови правої півкулі") для розвитку творчих здібностей було здійснено дослідження творчості в контексті її фізіологічних основ. Особливості функціонування півкуль головного мозку пояснюються міжпівкулевою асиметрією головного мозку. Визначено, що встановлення лінійних, однозначних, логічних зв'язків – прерогатива "лівопівкульного" мислення, а контекстуальне, багатозначне, цілісне образне мислення – функція правої півкулі. Пріоритетність "правопівкульного" мислення значною мірою зумовлює творчі здібності дошкільників, які підлягають таким критеріям оцінювання (за Дж. Гілфордом), як: оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптативна гнучкість, семантична стихійна гнучкість.

Особлива увага зосереджена на питанні про роль уяви у розвитку творчого потенціалу дошкільників. З літературних джерел відомо, що уява є центральною ланкою дитячої творчості як здатність до розв'язання задач на знаходження особистісного смислу (емоційна уява) і як здатність до подолання протиріч в процесі пізнання дійсності (пізнавальна уява). Ступінь володіння способами синтезування образів

уяви (аглютинація, аналогія, акцентування, гіперболізація, схематизація, типізація та реконструкція) виступає ще одним критерієм оцінювання рівня розвитку творчих здібностей у дитячому віці.

Аналіз першоджерел, присвячених метафоричній проблематиці, дозволяє стверджувати, що дослідження останньої відбувалося синхронно з дослідженнями природи, структури, критеріїв і механізмів творчої діяльності людини. Вивчення метафори здійснювалося з урахуванням хронологічного та логічного підходів і в історичній ретроспективі представлене трьома етапами: 1) античним з предметним, мовленнєвим і психологічним аспектами; 2) етапом диференціації питання, що охоплює синхронічне і діахронічне вивчення метафори, її природи, складових та функцій (кінець XIX - XX ст.); 3) сучасним, інтегративним поглядом на метафору як комплексну проблему, що розробляється трьома напрямками – семантичним (П. Рікер, Н. Гудмен), прагматичним (Д. Девідсон, М. Блек, Ф. Мур), психологічним (К.І. Алексеев, А. Ортоні, В.Н. Телія, Л.І. Шрагіна та ін.).

До основних функцій метафори дослідники відносять: номінативну, пізнавальну, образну, оцінну й емотивно-оцінну. Основними психологічними механізмами, що забезпечують здійснення метафорою її функцій, є: порівняння непорівнюваного (встановлення відношення схожості між різними реальностями), можлива неможливість (припущення про можливі схожості непорівнюваних в реальності сутностей), несумісна сумісність (в образних компонентах метафори поєднуються поняття, які в житті є несумісними), множинна єдність (модель метафоричного процесу складається з двох або більше планів: конкретного словесного виразу та нового смислу).

Останні десятиліття відзначаються зверненням до креативно-пізнавальних потенцій метафори – її здатності виокремлювати та пізнавати нові властивості речей, а також формувати експресивну лексику, вербалізуючи нові знання та враження, що відображає погляд на метафору не лише як на троп, "фігуру мовлення", а й на засіб пізнання світу та відображення знання у формі мовних знаків. У зв'язку з цим поряд з раціональним та емпіричним пізнанням було виділено ще один вид – метафоричне пізнання, яке розширює можливості двох попередніх і не використовує ні розум як такий, ні відчуття, а лише інтуїтивні сигнали.

Виокремлення метафоричного пізнання в окремий вид відкриває велику залежність між метафорою, симптоматикою і терапевтичним впливом. Експериментальними дослідженнями встановлено, що обробка повідомлень метафоричного типу відбувається у правій півкулі головного мозку. Вона ж відповідає, в основному, за емоційну й образну сторони мислення. Вважається, що психосоматична симптоматика також зароджується у правій півкулі. М. Еріксон та

Е. Россі припустили, що оскільки симптоми є повідомленнями на мові правої півкулі, то дослідження метафор дозволить прямо спілкуватися з правою півкулею її власною мовою. Саме мовою правої півкулі називають терапевтичну метафору – метафору, створену з метою утилізації патологічної симптоматики. У літературі її визначають як спосіб розв'язання психологічної проблеми через терміни іншої галузі. Вона є новелістичним способом презентації психологічних труднощів і способів їх подолання. Специфічність терапевтичної метафори пов'язана з її здатністю містити поради чи повчальні повідомлення про способи самоопанування з метою зняття суб'єктивної психологічної проблеми.

Найважливішою функцією, перетворюючою силою терапевтичної метафори є створення, за виразом Е. Россі, "розділеної феноменологічної реальності", коли дитина поринає у світ, створений терапевтом за допомогою метафори. Таким чином встановлюється тристоронній емпатійний зв'язок між дитиною, терапевтом та розповіддю, що дозволяє дитині ототожнити себе з її персонажами і подіями. Саме це почування тотожності забезпечує перетворюючий ефект метафори. Для того, щоб розповідь залишила відбиток на реальному житті дитини, повинен утворитися місток розуміння між дитиною і подіями розповіді. Вдала терапевтична метафора досягає цього дуже точним викладом проблеми дитини, щоб вона перестала почуватися самотньою, але й не досить прямим, щоб не викликати у дитини почуття ніяковості, сорому чи спротиву. Після ідентифікації дитини з подіями і героями історії до неї приходить почуття розділеного переживання.

Терапевтичні метафори містять такі структурні компоненти: конфлікт головного героя, означений в метафоричній формі; підсвідомі процеси в образах друзів і помічників, а також в образах розбійників і різноманітних перешкод; аналогічні навчальні ситуації, де герой перемагає; метафорична криза в контексті її обов'язкового розв'язання, усвідомлення героєм себе в новій якості в результаті отриманих перемог; торжество, на якому всі віддають належне особливим заслугам героя.

Герменевтична природа терапевтичної метафори має кінцевим результатом досягнення розуміння, яке, в свою чергу, становить предмет герменевтики як мистецтва тлумачення текстів. У психологічній герменевтиці розуміння трактується як декодування реципієнтом деякого іманентного змісту; як переклад на "внутрішню мову"; як інтерпретація – процедура, яка при дотриманні певних умов веде до розуміння унікального сенсу; як побудова мисленневих моделей та ін.

Герменевтична робота у психотерапевтичному процесі відбувається в три етапи: знаходження матеріалу, його оцінка і подання матеріалу. Особливість застосування терапевтичних метафор

полягає в тому, що як етап пошуку матеріалу, так і етап його опрацювання включаються у процес інтерпретації, але у специфічному вигляді: ці етапи ніби акумулюються метафорою, вплітаються в її структуру.

Виклад основного матеріалу. Результати пілотажного дослідження дозволяють стверджувати, що терапевтичні метафори не лише сприяють подоланню вад особистісного розвитку й усуненню проблем у поведінці дітей 6-7 років, але й опосередковано перебудовують структуру їх творчо-пізнавальної діяльності, переводячи її на більш високий рівень розвитку.

На діагностичних етапах дослідження (констатувальному й контрольному) були використані такі методичні засоби: 1) опитувальник ДВОР (діагностика вад особистісного розвитку) З.С. Карпенко; 2) тест "Творчість" (В.О. Моляко), який дозволяє діагностувати основні складники творчості на етапі дошкільного дитинства; 3) методика визначення рівнів розвитку імажинативної діяльності дітей 5-7 років З.С. Карпенко, яка застосовується для визначення предметно-ціннісної орієнтації творчих образів дошкільників, а також використання ними прийомів синтезування образів уяви. Крім зазначених діагностичних методик, в експериментальному дослідженні широко використовувалося включене спостереження, біографічний метод, аналіз продуктів діяльності і поведінки дитини в проблемних ситуаціях.

Формувальними методиками на пілотажному та основному етапах експериментального дослідження виступали доцільно сконструйовані терапевтичні метафори. Орієнтуючись на принципи індивідуального та диференційованого підходу в застосуванні терапевтичної метафори, для роботи з дітьми було використано ряд авторських метафоричних розповідей, які були створені з урахуванням віку, інтересів, особливостей вад розвитку дитини. Джерельним матеріалом для їх створення стали: спеціально придумані історії, казкові мотиви, випадки з власного досвіду. Крім того, в експерименті були використані метафори, запропоновані Дж. Міллс та Р. Кроулі, а також твори дитячих українських та зарубіжних письменників.

Математико-статистична обробка даних експерименту передбачала обчислення середніх арифметичних діагностованих показників (M), стандартного відхилення (σ), коефіцієнта варіації (V), знаходження достовірності відмінностей між експериментальними вибірками за допомогою t -критерію Ст'юдента, знаходження розподілу емпіричних частот (у відсотках).

З метою якісного аналізу кількісних величин використовувалися інтерпретаційні методи: структурний – для встановлення зв'язку діагностованих явищ, генетичний – для встановлення причинно-наслідкових залежностей між виявленими явищами. Герменевтичні методи – емпатія, інтуїція, терапевтичний діалог – допомагали увійти у

феноменологічну реальність досліджуваних, реалізувати індивідуальний підхід для конструювання адекватного їх проблемам наративу.

Пілотажне дослідження мало на меті виявити міру розповсюдження у дітей дошкільного віку різних вад особистісного розвитку та їх роль у блокуванні творчих інтенцій юної особистості. Наступним кроком була спроба довести, що застосування терапевтичних метафор, що "працюють" на подолання відповідної особистісної проблеми, непрямим чином сприятиме посиленому розвитку творчих здібностей дітей. Для розв'язання першого завдання було зібрано експертні оцінки вихователів своїх підопічних за методикою ДВОР (всього 180 експертних оцінок на вихованців). Результати статистичної обробки даних показують, що найпоширенішими вадами особистісного розвитку є агресивність, асоціальність і тривожність (близько 50% експертних оцінок). Після констатації розмаху порушень особистісного розвитку дошкільників було проведено експериментальне дослідження розвитку творчих здібностей дітей цього віку за методиками ДВОР і "Вивчення рівнів розвитку імажинативної діяльності дітей 5-7 років" а також "Творчість" (субтест "Білі кружечки") з використанням комплексу терапевтичних метафор, розроблених на основі рекомендацій Дж. Міллс та Р. Кроулі. Дослідження відбувалося у три етапи:

I етап – діагностика вад особистісного розвитку та творчих здібностей дітей.

II етап – використання терапевтичних метафор з метою вивільнення творчих інтенцій дітей.

III етап – повторна діагностика творчих здібностей дошкільників.

Серед результатів третього етапу особливу увагу привернув рівень розвитку творчих здібностей та предметно-ціннісні орієнтації творчих образів тих дітей, які брали участь у формуальному експерименті. Згідно з результатами субтесту "Білі кружечки", у 60% цих дітей покращився т. зв. "сирий" показник легкості виконання завдання і у 20% – показник оригінальності висунутих задумів. Щодо стандартних показників, то їх покращення зафіксоване у 37% дітей, які перейшли до групи з більш високим рівнем розвитку творчих здібностей.

На основі аналізу даних, отриманих в результаті повторного діагностування за тестом "Вивчення рівнів розвитку імажинативної діяльності дітей 5-7 років", зазначимо, що у 40% дітей збільшився інтегральний показник (тобто загальна кількість ідентифікованих образів за всіма пред'явленими стимулами). Для частини з них (20%) характерним було розширення сфер предметно-ціннісної орієнтації (особливо у сферах "люди", "природні явища") та форм синтезування образів уяви, серед яких чільне місце, поряд з аналогією, займає гіперболізація та реконструкція. Це дає змогу стверджувати, що

використання терапевтичних метафор є дієвим засобом вивільнення "заблокованих" ресурсів дітей, у тому числі й до творчості.

Адресне застосування терапевтичної метафори ґрунтувалося на дотриманні визначених організаційних, структурних, особистісних і процесуальних вимог. Серед них структурні вимоги забезпечують ефективне конструювання терапевтичної історії: точність формулювання, ізоморфізм, бажаний результат і стратегія, переформулювання, синтаксис метафор (трансдеривативний пошук, неспецифічність, номіналізація, вставлені команди, маркування, системи репрезентації, субмодальності, вкладені реальності).

На основному етапі психолого-педагогічного експерименту взяло участь по дві старші групи дитячих садків традиційного і ліцейного типів; всього було обстежено 80 дітей віком 6 – 6,5 років. Діагностика за методикою ДВОР виявила, що половина обстежених дітей з традиційного дитячого садка мають вади особистісного розвитку помірної чи високої інтенсивності. Розподіл результатів ДВОР у двох групах ліцейного типу становить 43% і 58%. Встановлено, що найбільш поширеними вадами особистісного розвитку у дітей діагностованих груп є агресивність (13 випадків), асоціальність (12) та нечесна поведінка (12). Часто зустрічаються імпульсивність (10) та тривожність (8), рідше – замкнутість (7), емоційна нечутливість (5). Причому, як правило, ці вади зустрічаються не відокремлено від інших, а творять своєрідний симптомокомплекс. Часто такий комплекс складають агресивність та асоціальність, або тривожність та невпевненість, що відображає наявність психологічного неблагополуччя дитини та необхідність впливу не на окрему ваду, а на цілий блок негативних властивостей. Діагностика творчих здібностей за субтестами тесту "Творчість" продемонструвала відносну легкість виконання дошкільниками завдань з опорою на наочний матеріал ("Білі кружечки", "Танграми") у порівнянні із завданнями, які обмежувалися лише словесною інструкцією ("Римування", "Слова на букву "К").

На основі порівняльних статистичних даних доведено правомірність розподілу випробуваних в експериментальні та контрольні групи (здійснено рандомізацію експериментальної вибірки), обґрунтовано внутрішню, зовнішню й операціональну валідність експерименту.

Повторна діагностика експериментальної вибірки показала суттєве зниження рівнів вад особистісного розвитку, гармонізацію психосоціальних властивостей дошкільників у випробуваних експериментальних груп, що супроводжувалося паралельним зростанням креативності за субтестами тесту "Творчість" та методикою вивчення рівнів імажинативної діяльності старших дошкільників. Найбільший прогрес відбувся за такими показниками прояву творчих здібностей, як оригінальність і гнучкість.

Аналіз показників вияву творчих здібностей на констатувальному і контрольному етапах засвідчує, що найбільший прогрес мають досліджувані, у роботі з якими застосовувалася терапевтична метафора як засіб розблокування творчих інтенцій

Очевидно, терапевтична метафора розвиває дивергентне (варіативне) мислення, пластичність нервової системи, здатність помічати нові способи розв'язання проблемних ситуацій, сміливість відстоювати свою індивідуальність і дотримуватися самостійно виробленої стратегії поведінки. Зрозуміло, що за таких обставин терапевтична метафора виконує двоєдине завдання: сприяє розв'язанню особистісних (поведінкових) проблем дошкільників і розвиває їх творчі здібності.

Достовірність відмінностей між результатами контрольного зрізу, проведеного в експериментальних і контрольних групах, свідчить про високу ефективність психолого-педагогічного експерименту.

Проведене дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

Терапевтична метафора являє собою новелістичний спосіб алегоричної презентації психологічних проблем і способів їх розв'язання. За допомогою розділеної феноменологічної реальності (психотерапевт – історія – клієнт) створюються передумови для подолання внутрішнього конфлікту й утилізації патологічної симптоматики дітей дошкільного віку.

Герменевтична робота з терапевтичною метафорою передбачає розуміння як результат її особистісної інтерпретації клієнтом, що розширює поле вибору вчинків і вивільняє творчі інтенції життєздійснення і продуктивної пізнавальної діяльності дошкільників.

Результати психолого-педагогічного експерименту свідчать про двоєдину функціональну спрямованість терапевтичної метафори в герменевтичному ареалі дошкільника, а саме: аксіокорекція особистісного розвитку (ліквідація чи пом'якшення внутрішніх конфліктів як результат їх усвідомлення і апробацій інших варіантів поведінки) вивільняє творчі інтенції розвитку дитини і в пізнавальній сфері.

Перспективні напрямки застосування терапевтичних метафор вбачаємо у їхній інтеграції з різними психотерапевтичними напрямками.

1. Карпенко З.С. Рандомізація вибірки як чинник валідності психолого-педагогічного експерименту / З.С. Карпенко, І.М. Міхіна // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – Вип. 18. – С. 55 - 58.
2. Міхіна І.М. Герменевтичний метод у дитячій психотерапії / Міхіна І.М. // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – Вип. 3(10). – С. 121-126.
3. Міхіна І.М. Метафора – один із засобів розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку / Міхіна І.М. // Українська система виховання: проблеми, перспективи: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Бібліотека Наук.-метод. центру "Українська етнопедагогіка і народознавство" АПН України і

- Прикарпатського у-ту ім. Василя Стефаника. Серія "Педагогіка, етнопедагогіка". – Івано-Франківськ, 1999. – Вип. 27. – С. 247-250.
4. Міхіна І.М. Особливості роботи дитячого психолога з використання терапевтичних метафор / Міхіна І.М. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2003. – Вип. 8. - Ч.2. – С. 81-90.
 5. Міхіна І.М. Розуміння як предмет психологічної герменевтики/ Міхіна І.М. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во "Плай" Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5. - Ч.1. – С. 67-73.
 6. Міхіна І.М. Структура і розвиток творчих здібностей в контексті мислительної діяльності / Міхіна І.М. // Психолого-педагогічні та методичні проблеми розвивального навчання. Збірник статей. Івано-Франківський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – Івано-Франківськ, 1998. – С. 371-375.

Is intended for releasing of creative intentions in under school age child in cognitive sphere through harmonization of individual development. It has been developed and tested a system of therapeutic metaphors for psycho adjusting and developing work with the children of under school age, who have defects in individual development. The basic organizational, structural, personal, and procedural factors have been defined, which have an impact on effective creation and application of therapeutic metaphors.

Key words: *creative abilities, therapeutic metaphors, hermeneutical method, individual development, under school age, axiocorection.*

УДК 159.923:37.015.3:613.86

Наталія Назарук

КАУЗАЛЬНО-ТЕЛЕОЛОГІЧНИЙ ФОРМАТ ПРОФІЛАКТИКИ "ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ" ВЧИТЕЛЯ

Доводиться гіпотеза про те, що профілактика "професійного вигорання" вчителів повинна базуватися на уявленні про його психологічні засоби як детерміновані соціокультурними формувальними впливами психотехнічні знаряддя та конгеніальні їх знаково-символічній природі внутрішньоособистісні ресурси-прийоми суб'єктного самовпливу.

Ключові слова: "професійне вигорання", профілактика, навчально-практичний тренінг-курс, засоби-прийоми, засоби-знаряддя, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних обов'язків.

Актуальність проблеми. Сучасні соціально-економічні, політичні, культурні перетворення висувають підвищені вимоги до вчителя, що породжує проблеми у сфері професійної самореалізації, а також в його функціонуванні як фахівця. Серед них однією з найгостріших вважається синдром "професійного вигорання". У цьому контексті особливого значення набуває вивчення проблеми профілактики "професійного вигорання" вчителя. Виснажений, знесилений та емоційно "згаслий" учитель не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями.

Традиційно "професійне вигорання" трактується як довготривала стресова реакція, що виникає внаслідок впливу на особистість фахово притаманних стресів у професіях типу "людина-людина". Фахівець з таким синдромом характеризується емоційним виснаженням (людина відчуває, що не може віддаватися роботі так, як раніше), деперсоналізацією (розвивається негативне ставлення до клієнтів, пацієнтів, учнів), редукцією особистісних досягнень (негативне самосприйняття в професійному плані), а також захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності психологічних засобів профілактики "професійного вигорання" вчителів у каузально-телеологічному форматі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки з'явилося багато робіт, у яких безпосередньо чи у зв'язку з вивченням інших проблем досліджується синдром "професійного вигорання". Зокрема, звертається увага на обґрунтування сутнісного змісту та

структури "професійного вигорання" (М. Буриш, Л. Карамушка, М. Лейтер, К. Маслач, С. Максименко, Е. Махер, Ф. Сторлі, Б. Перлман, Е. Хартман, Р. Шваб), аналіз детермінант синдрому "професійного вигорання" (М. Борисова, Т. Зайчикова, Х. Кюйнарпуу, К. Малишева, В. Орел, Т. Форманюк), розробку психодіагностичного інструментарію (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Дж. Грінберг, Т. Ронгинська, А. Рукавішніков, А. Серебрякова, О. Старченкова), пошук засобів профілактики та корекції зазначеного синдрому (О. Козлова, К. Кондо, Д. Трунов, Х. Фрейденбергер).

Синдром "професійного вигорання" кваліфікують як складний багатовимірний конструкт, довготривалу стресову реакцію, що виникає внаслідок впливу на особистість монотонних нервово-психічних навантажень у професіях типу "людина – людина", які пов'язані з міжособистісним спілкуванням, що супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю, захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, а також як позитивне (творче "горіння") та негативне (виснаження, дистрес, форма дезадаптації) явище.

В основу розуміння сутнісного змісту "професійного вигорання" покладено підхід, згідно з яким структура синдрому включає три основні складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних обов'язків (В. Бойко, К. Маслач, Х. Фрейденбергер). Разом з тим бралися до уваги теоретико-емпіричні положення про індивідуальні (соціально-демографічні, професійно-кваліфікаційні, особистісні) та організаційні (умови і зміст роботи, соціально-психологічні та рольові) чинники (Т. Зайчикова, К. Малишева, В. Орел).

"Професійне вигорання", з одного боку, може виступати у вигляді специфічного виду психологічного захисту, а з іншого, – супроводжуватися різноманітними психологічними захистами особистості: інформаційними, що захищають від зовнішньої інформації, та стабілізаційними, що захищають від внутрішньої інформації. "Професійне вигорання" як захисна стратегія складається з декількох захисних механізмів: "окам'яніння", притуплення почуттів – повне або часткове виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи; ізоляція, відчуження – захищає особистість від психотравмуючих факторів; тлумачення безсиллям – проявляється у почутті безнадійності, песимізму; розігрування ролей – "вигораюча" особистість постійно носить маску діяльності, при якій зовнішня оболонка людини відповідає потребам професійної діяльності, проте внутрішньо людина не відчуває задоволення, перетворюється на роботу, в чому вбачає безпеку життєдіяльності. "Професійне вигорання" може також супроводжувати захисний механізм "втечі в..." – роботу (надмірна включеність у роботу через небажання

усвідомлювати інші проблеми), хворобу (надмірно-показова необґрунтована турбота про своє здоров'я), самотність (уникання товариства інших людей), або "втечі від..." – ухилення від професійних обов'язків у вигляді активної суспільно-політичної діяльності (професійна діяльність сприймається як незначуща), неадекватність сприйняття події та (або) своєї ролі в ній (людина починає недооцінювати себе, свої перспективи та ухилятися від ситуацій, де існує вірогідність виявити свою неспроможність).

Виокремлюються психотерапевтичні версії "професійного вигорання" та засобів його профілактики: цей синдром вбирає в себе метапатології, що виникають в результаті незадоволення метацінностей; "професійне вигорання" може супроводжуватися екзистенційним вакуумом, а засобом його профілактики є допомога людині в пошуку сенсу життя чи нового смислу в роботі; феномен виникає тоді, коли спектр особистісних конструктів є звуженим, а для його профілактики та подолання ефективною є ідентифікація та корекція ірраціональних переконань; виявлено взаємозв'язок "професійного вигорання" з життєвими позиціями та особливостями спілкування, відповідно, засобом профілактики є трансформація комунікативних орієнтацій та позицій.

Виклад основного матеріалу. В основу концептуально-методичної моделі емпіричного дослідження психологічних засобів профілактики "професійного вигорання" покладено уявлення про органічний взаємозв'язок психологічних засобів як "внутрішніх" ресурсів-приймів і як "зовнішніх" знаків-знарядь. Обраний комплекс психодіагностичних методик повинен був максимально повно і точно ідентифікувати розповсюдженість та інтенсивність прояву феномену "професійного вигорання" в генеральній сукупності вчителів, ця залежна змінна визначалася за допомогою методики діагностики рівня "емоційного вигорання" В. Бойко. Рівень незалежної змінної визначався за опитувальником "Стратегії подолання стресових ситуацій" С. Хобфолла. Систему інших – проміжних – змінних утворили ресурси особистісно-професійного становлення вчителя у вигляді внутрішніх передумов самоактуалізації особистості – з метою виявлення використано однойменний опитувальник Е. Шострома; індивідуально-типологічних відмінностей як акцентуацій відповідних рис характеру і темпераменту – опитувальник Г. Шмішека; типів спрямованості особистості – однойменну анкету В. Смейкала та М. Кучери, гармонійності чи конфліктності Я-концепції – методику "Q-сортування" В. Стефенсона. Враховувалася також диференційована дія додаткових змінних, у ролі яких виступили соціально-демографічні й професійно-кваліфікаційні детермінанти "професійного вигорання" (вік, стать, сімейний статус, наявність власних дітей, спеціальність, рівень кваліфікації, загальний і педагогічний стаж роботи) та побічних змінних, які зумовлені дією суб'єктивного сприймання

досліджуваними умов експериментальної ситуації – використано анкету оцінки умов праці та професійно важливих рис учителя.

Застосування методики діагностики рівня "емоційного вигорання" В. Бойко дозволило діагностувати структурно-динамічні показники "професійного вигорання" вчителів. Кількісні емпіричні дані засвідчують домінування (тут і далі наведено середньоарифметичні дані у відсотках) "редукції професійних обов'язків" (10,74%), "розширення сфери економії емоцій" (9,58%), "переживання психотравмуючих обставин" (9,5%), "психосоматичних та психовегетативних порушень" (8,9%). Найменш вираженими показниками є "незадоволеність собою" (6,75%), "емоційний дефіцит" (7,02%), "загнаність у клітку" (7,21%). Результати дослідження показали, що низький рівень "професійного вигорання" мають 32,8% вчителів, середній – 45,5%, високий – 21,8%.

За допомогою однофакторного дисперсійного аналізу було встановлено статистично достовірний вплив статі на наступні показники "професійного вигорання": "незадоволеність собою" ($p < 0,01$), "загнаність у клітку" ($p < 0,05$), "розширення сфери економії емоцій" ($p < 0,01$) та "психосоматичні та психовегетативні порушення" ($p < 0,05$). У чоловіків домінують показники "незадоволеності собою" (7,9%) та "загнаності в клітку" (8,45%), а в жінок – "розширення сфери економії емоцій" (9,87%) та "психосоматичні та психовегетативні порушення" (9,05%).

Прослідковуючи динаміку "професійного вигорання" у віковому вимірі, відзначаємо таку тенденцію: до 40 – 49 років рівень "професійного вигорання" поступово підвищується (саме на цей період припадає його пік – 21,34%, що, очевидно пов'язано з кризою середини життя), а далі поступово знижується.

Середні значення показників "переживання психотравмуючих обставин" ($p < 0,05$), "загнаності в клітку" ($p < 0,01$), "психосоматичних та психовегетативних порушень" ($p < 0,001$) статистично достовірно відрізняються в залежності від тривалості загального стажу роботи вчителів, а "загнаності в клітку" ($p < 0,001$), "редукції професійних обов'язків" ($p < 0,05$) та "психосоматичних і психовегетативних порушень" ($p < 0,001$) – в залежності від тривалості педагогічного стажу. Виявлено тенденцію до зниження відчуття "загнаності у клітку" та підвищення рівня "психосоматичних та психовегетативних порушень" зі зростанням стажу.

Середні значення "незадоволеності собою", "тривоги та депресії", "емоційного відчуження" статистично достовірно відрізняються залежно від спеціальності вчителя ($p < 0,05$). Найвищий рівень "професійного вигорання" було виявлено серед категорії вчителів обслуговуючої праці та фізичного виховання – 15,27%, а найнижчий – у виховників (12%). Найвищі показники "тривоги й депресії" виявлено у вчителів естетичного циклу (9,31%) при найнижчих показниках

"незадоволеності собою" (4,5%), "загнаності в клітку" (6,29%), "емоційної відстороненості" (6,17%) та найвищих – "переживання психотравмуючих обставин" (10,05%). Найнижчі прояви "тривоги й депресії" зафіксовано у вчителів природничого циклу (6,52%) при найнижчих показниках "емоційно-моральної дезорієнтації" (9,98%). Найвищі показники "розширення сфери економії емоцій" виявлено в учителів початкових класів (10,5%) на фоні найвищих показників "психосоматичних та психовегетативних порушень" (9,72%). Найнижчі прояви "розширення сфери економії емоцій" виявлено в учителів фізичного виховання та обслуговуючої праці (8,31%), при максимальних показниках "емоційної відстороненості" (8,68%) та мінімальних – "психосоматичних та психовегетативних порушень" (7,11%). Вчителі суспільно-гуманітарного циклу частіше від інших проявляють "неадекватне вибіркове емоційне реагування" (9,16%) та рідко – "емоційний дефіцит" (6,63%). У вчителів фізико-математичного циклу зафіксовано найвищі показники "незадоволеності собою" (6,97%). У виховників виявлено найвищі значення "загнаності в клітку" (9,41%) і найнижчі – "неадекватного вибіркового емоційного реагування" (7,71%) та "деперсоналізації" (6,76 %).

Встановлено статистично значущі відмінності "загнаності в клітку" ($p < 0,05$) та "психосоматичних і психовегетативних порушень" ($p < 0,001$) в залежності від кваліфікаційної категорії. "Загнаність у клітку" має позитивну стійку тенденцію до спадання, а "психосоматичні та психовегетативні порушення" – до зростання при підвищенні кваліфікаційної категорії.

Аналіз отриманих результатів діагностування стратегій подолання стресових ситуацій за методикою С. Хобфолла показав, що вчителі найчастіше використовують вступ у соціальний контакт (13,81 %) та пошук соціальної підтримки (13,74%) – просоціальні стратегії поведінки подолання, обережні дії (12,35%) – пасивну стратегію, рідше – асоціальні (8,52%) та агресивні (10,94%) дії – асоціальні стратегії, асертивні дії (9,54%) – активну стратегію, імпульсивні дії (10,13%) та уникнення (10,63%) – прямі стратегії, маніпулятивні дії (10,34%) – непряму стратегію, що свідчить про гіперсоціалізованість учителів, яка дається ціною надмірного контролю за своїм емоційним станом. За допомогою кореляційного аналізу встановлено взаємозв'язки між "професійним вигоранням" та моделями поведінки подолання: негативний зв'язок виявлено між "професійним вигоранням" та асертивними діями ($r_{xy} = -0,11$ при $p < 0,05$), вступом у соціальний контакт ($r_{xy} = -0,31$ при $p < 0,001$) та пошуком соціальної підтримки ($r_{xy} = -0,25$ при $p < 0,001$), а позитивний – між "професійним вигоранням" та уникненням ($r_{xy} = 0,21$ при $p < 0,001$), маніпулятивними ($r_{xy} = 0,21$ при $p < 0,001$), асоціальними ($r_{xy} = 0,38$ при $p < 0,001$) та агресивними діями ($r_{xy} = 0,29$ при $p < 0,001$). Зі

зростанням рівня "професійного вигорання" конструктивні моделі поведінки подолання (вступ у соціальний контакт, пошук соціальної підтримки, асертивні дії) використовуються вчителями рідше, а деструктивні (асоціальні, агресивні, маніпулятивні дії, уникнення) – частіше.

Застосування опитувальника самоактуалізації особистості Е. Шострома дозволило діагностувати суб'єктний потенціал самоактуалізації вчителів. Найвищі показники самоактуалізації в учителів зафіксовано за наступними шкалами: синергійність (59,64%), погляд на природу людини (58,98%), ціннісні орієнтації (50,63%); середні – самоповага (46,23%), орієнтація в часі (43,59%), сензитивність (43,83%), пізнавальні здібності (43,82%), підтримка (42,89%), контактність – 40,89%, спонтанність – 40,8%; найнижчі – креативність – 38,3%, самоприйняття – 39,29%, гнучкість поведінки – 39,9%, прийняття агресії – 39,95%. З підвищенням рівня професійного вигорання спадають значення орієнтації в часі, ціннісних орієнтацій, погляду на природу людини та зростають всі інші.

Дослідження типу акцентуацій характеру і темпераменту особистості за методикою Г. Шмішека виявило, що в учителів найбільш вираженою є акцентуація за емотивним типом (13,32%), а найменш вираженою – за циклотимним (5,88%). Картина "професійного вигорання" утворюється такими типовими акцентуаціями характеру, як демонстративність ($r_{xy} = -0,1$ при $p < 0,05$) та збудливість ($r_{xy} = 0,35$ при $p < 0,001$), а також темпераменту – гіпертимність ($r_{xy} = -0,11$ при $p < 0,05$), дистимічність ($r_{xy} = 0,25$ при $p < 0,001$), тривожність ($r_{xy} = 0,25$ при $p < 0,001$), екзальтованість ($r_{xy} = 0,11$ при $p < 0,05$).

Аналіз результатів діагностування типів спрямованості за методикою В. Смейкала і М. Кучери в учителів дозволяє констатувати: домінує спрямованість на себе (35,76%), спрямованість на завдання становить 33,48%, найменше представлена спрямованість на стосунки – 30,76%. У вчителів із низьким рівнем "професійного вигорання" домінує спрямованість на завдання (36,1%), а з середнім та високим – на себе (37,1% і 36,2% відповідно).

В ході експериментального дослідження вивчався вплив Я-концепції на синдром "професійного вигорання" за допомогою методики "Q-сортування" В. Стефенсона. Встановлено, що частка вчителів зі складними внутрішньоособистісними конфліктами складає 10,46%, періодичними – 32,68%, а з безконфліктною Я-концепцією – 56,86%. Сконструйована прогностична типологія психопрактичних заходів щодо "професійного вигорання" засвідчує, що 58% вчителів можуть обмежитися психогігієною та психопрофілактикою, 35% потребують психокорекції, а 7% – психотерапії. Бажаною для педагогів є потреба в саморегуляції та самопрезентації, яка зростає з підвищенням рівня "професійного вигорання"; Я-ідеальне педагогів з

високим рівнем "професійного вигорання" переобтяжене великою кількістю негативних характеристик

З метою вивчення професійно-особистісних ресурсів профілактики "професійного вигорання" вчителів було розроблено анкету, спрямовану на визначення реальних та бажаних професійно важливих рис характеру, а також реальних й ідеальних умов, необхідних для ефективної роботи. Серед професійно важливих рис характеру домінують такі, як чесність (1 ранг), вимогливість (2 ранг), справедливість (3 ранг), компетентність (4 ранг), доброта (5 ранг). В подальшому було виявлено щільний зв'язок між цими рисами та їх рівнем вираженості у досліджуваних (за результатами самооцінки $r_s = 0,86$ при $p < 0,001$). До найбільш професійно небажаних рис характеру вчителі відносять байдужість, нечесність, егоїзм, грубість, жорстокість тощо.

Серед найбільш необхідних умов праці вчителі називають: сприятливий мікроклімат у колективі (1 ранг), зарплата (2 ранг), взаєморозуміння з учнями (3 ранг), співпраця з батьками (4 ранг), матеріально-технічна база школи (5 ранг), забезпечення наочністю (6 ранг), технічними засобами навчання (7 ранг), санітарно-гігієнічні умови (8 ранг), підтримка дирекції (9 ранг), кабінетна система (10 ранг) та ін. Встановлено тісний взаємозв'язок бажаних та реальних умов праці вчителів ($r_s = 0,89$ при $p < 0,001$). Найбільше вчителі незадоволені неналежною організацією праці та дозволя – розходження між ідеальними та реальними умовами становить 14 рангів, відсутністю додаткової літератури, обмеженим доступом до інноваційних технологій – 11 рангів, недостатньою методичною допомогою (10 рангів), відсутністю дидактичних матеріалів (7 рангів).

Профілактична робота щодо попередження "професійного вигорання" вчителів була зреалізована в трьох напрямках: 1) робота зі слухачами курсів різних категорій Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в курсовий та міжкурсний періоди; 2) діагностування, інформування та індивідуальне консультування педагогів області з проблеми профілактики і подолання наслідків "професійного вигорання"; 3) робота на експериментальному майданчику.

На основі теоретичного аналізу проблеми, авторської концептуально-методичної моделі емпіричного дослідження засобів профілактики "професійного вигорання" вчителя та отриманих результатів констатувального етапу дослідження було розроблено загальну стратегію формування експерименту, в процесі якого відбулася реалізація програми передкризової профілактики "професійного вигорання" у форматі навчально-практичного тренінг-курсу для вчителів. Основні завдання формування експерименту полягали в попередженні розвитку синдрому "професійного вигорання". З цієї метою основні зусилля спрямовувалися на

мобілізацію особистісних та нервово-психічних ресурсів вчителів та освоєння ними психотехнік суб'єктного самовпливу.

Експериментальну групу утворили 20 вчителів, фонову (контрольну) склала вибірка педагогів. Тренінгова програма складалася з 10 занять тривалістю 2 – 4 години кожне. У роботі використовувалися методи: групова дискусія, медитативні психотехніки, вправи-релаксації, аналіз притч, психогімнастичні вправи, ігрові методи, спрямовані на розвиток комунікації, діалогічної взаємодії та соціальної перцепції (вербальні та невербальні техніки), методи арт-терапії.

Для оцінки ефективності впливу навчально-практичного тренінгу-курсу було проведено порівняння вихідного рівня "професійного вигорання", стратегій подолання стресових ситуацій, суб'єктних здатностей до самоактуалізації, типів спрямованості та акцентуацій характеру і темпераменту вчителів, отриманого на констатувальному етапі експерименту, з результатами експериментальної та фонові групи на етапі контрольного зрізу після проведення в експериментальній групі навчально-практичного тренінгу-курсу. У фоновій групі експериментальний вплив не здійснювався.

Застосування у форматі навчально-практичного тренінгу-курсу каузальних психотехнічних знарядь в єдності з телеологічно зорієнтованими особистісними ресурсами-прийомами суб'єктного самовпливу дозволило усунути ризики розвитку синдрому "професійного вигорання" шляхом підвищення впевненості у собі, посилення контактності і соціальної адаптованості при послабленні сензитивності, гармонізації Я-концепції та згладженні акцентуацій за збудливим типом.

Змістово-структурна і функціональна різноманітність навчально-практичного тренінгу-курсу профілактики "професійного вигорання" вчителів засвідчила результативність реалізації комплексного психотехнічного підходу до роботи з ресурсами їх професійно-особистісного становлення як одними з психологічних засобів попередження і подолання цього феномену. Водночас організаційно-методичний формат розробленого тренінгу-курсу дозволив його учасникам скористатися відповідними вправами, процедурами, іграми, можливістю участі в обговоренні дискусійних проблем, рефлексії особистого досвіду тощо як психологічними засобами-знаряддями впливу на перебіг процесу "професійного вигорання" з метою нівелювання дії його чинників.

Всебічний, багатовимірний контроль за системою індикаторів "професійного вигорання" дозволив відстежити достовірні системні структурно-функціональні зрушення в попередженні появи та подоланні цього феномену в учителів після проведення формувального експерименту.

Висновки. Вперше у вітчизняній педагогічній психології теоретично обґрунтовано й експериментально верифіковано цілісну психотехнічну стратегію профілактики синдрому "професійного вигорання" вчителів, що використовує соціокультурні (за походженням), знаково-символічні (за формою), емоційно-ціннісні, когнітивні і поведінкові (за змістом) психологічні засоби; здійснено функціональне розмежування цих засобів на знаряддеві та ресурсні залежно від їх місця і ролі у структурі суб'єктного впливу на перебіг педагогічної діяльності та процес професійно-особистісного становлення вчителя.

Профілактика "професійного вигорання" вчителів базувалася на уявленні про його психологічні засоби як детерміновані соціокультурними формувальними впливами психотехнічні знаряддя та конгеніальні їх знаково-символічній природі внутрішньоособистісні ресурси-прийоми суб'єктного самовпливу. Комплексне залучення до програми навчально-практичного тренінгу-курсу профілактики "професійного вигорання" вчителів каузальних психотехнічних знарядь в єдності з телеологічно зорієнтованими особистісними ресурсами-прийомами суб'єктного самовпливу дозволило нівелювати ризики розвитку зазначеного феномену й оптимізувати саморегуляцію педагогічної діяльності.

Перспективними напрямками психолого-педагогічного дослідження проблеми "професійного вигорання" є поглиблення теоретичних уявлень про "професійне вигорання" фахівців різного профілю, удосконалення психотехнологій попередження та подолання цього синдрому з урахуванням специфіки професійної діяльності.

1. *Назарук Н.В.* Дослідження професійного здоров'я та "вигорання" в історичній ретроспективі / Назарук Н.В. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. VI. – С. 149 – 156.
2. *Назарук Н.В.* "Згорання" та професійна деформація особистості: порівняльний аналіз / Назарук Н.В. // Зб. наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – Вип. 9. – Ч. I. – С. 186 – 194.
3. *Назарук Н.В.* Психологічна рецепція феноменологічного поля "вигорання" / Назарук Н.В. // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологія: зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1 (25). – С. 35 – 42.
4. *Назарук Н.В.* Вплив "вигорання" на вибір стратегій поведінки подолання у вчителів / Назарук Н.В. // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2005. – Т. 7, Вип. 4 – С. 270 – 279.
5. *Назарук Н.В.* Теоретичні засади дослідження проблеми "згорання" у професійній діяльності педагога: феноменологічний аспект / Назарук Н.В. // Обрії. – Івано-Франківськ: ОППО, 2002. – № 2 (15). – С. 12 – 16.
6. *Назарук Н.В.* Психопрофілактика феномена "згорання" у професії вчителя / Назарук Н.В. // Джерела. – Івано-Франківськ: ОППО, 2003. – № 3 (35). – С. 48 – 55.

7. Назарук Н.В. Теоретичні засади дослідження проблеми "згорання" у професійній діяльності педагога: детермінуючі чинники та захисна функція / Назарук Н.В. // Обрії. – Івано-Франківськ: ОІППО, 2003. – № 1 (16). – С. 25 – 28.
8. Назарук Н.В. Особистісні, поведінкові та соціальні ресурси подолання "вигорання" у вчителів / Назарук Н.В. // Акмеологія – наука XXI століття: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Е.В. Белкіна, Г.С. Данилова та ін. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2005. – С. 323 – 324.
9. Назарук Н.В. Методологічні аспекти дослідження феномену професійного "вигорання": синдромологічний підхід / Назарук Н.В. // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук. праць. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2006. – С. 163 – 166.

The hypothesis is proved that the prophylactic of "professional burnout" should be based on the imagination about its psychological means as determined by sociocultural influences psychotechnical implements and intrapersonal resources-reception of the subjective self-influence corresponding to their sign and symbol nature. The conceptual and methodical model of the empiric investigation of psychological means of the prophylactic of "burnout" is worked out and realized.

Key words: *"professional burnout", prophylactic, educational and practical training-course, means-reception, means-implements, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of professional duties.*

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ У ВІКОВОМУ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ТА ЙОГО АКСІОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ

Встановлено, що феноменологічний аналіз є різновидом описових, якісних досліджень і має на меті виявити базові структури суб'єктивного досвіду, основоположні духовні інтенції та особистісні смисли, які спрямовують поведінку людини. Підтверджено, що у процесі феноменологічного аналізу консультативних випадків відбувається ідентифікація, лінгво-психологічне означення і психосемантична генералізація базових структур суб'єктивного досвіду клієнта у їх зставленні з віковими нормативами особистісного розвитку.

Ключові слова: екзистенція, феноменологічний аналіз, вікове екзистенційне консультування, вікові нормативи розвитку особистості, ідентифікація, лінгво-психологічне означення, психосемантична генералізація.

Постановка проблеми. У вітчизняній теорії і практиці психологічного консультування екзистенційний напрям представлений недостатньо, хоча його потреба очевидна. Так, в основі екзистенційних криз може бути смерть, перехідні періоди як в особистому житті, так і в професійній діяльності, прийняття безповоротних рішень, раптова ізоляція, пошуки сенсу життя, тобто проблеми, що перебувають у компетенції вікового екзистенційного консультування.

Серед українських науковців опора на екзистенційні та феноменологічні ідеї простежується в парадигмі вчинку В.А. Роменця, суб'єктному підході В.О. Татенка, концепціях особистісно-орієнтованого виховання І.Д. Беха, життєвогосвіту Т.М. Титаренко, потенціалу людського буття І.П. Манохи, аксіопсихіки й аксіогенезу З.С. Карпенко, екзистенційної гри В.П. Москальця, самоактивності М.Й. Боришевського, психології відповідальної поведінки М.В. Савчина, герменевтичних студіях Н.В. Чепелевої, психосеміотичному підході Н.Ф. Каліної, раціогуманістичному підході Г.О. Балла, концептуальних засадах надання психологічної допомоги О.Ф. Бондаренка, О.С. Кочаряна, В.Г. Панка, Т.С. Яценко.

Західна екзистенційна філософсько-психологічна традиція представлена такими іменами, як Л. Бінсвангер, М. Босс, М. Бубер, Дж. Б'юджентал, М. Гайдеггер, А. Камю, С. К'єркегор, Р. Мей, Ж.-П. Сартр, П. Тілліх, В. Франкл, К. Ясперс, І. Ялом та ін. В центрі їхньої уваги перебували питання, пов'язані з висвітленням проблем аналізу екзистенції і становлення екзистенційної психології, психотерапії й консультування як філософського праксису.

У контекст екзистенційної парадигми органічно вписався феноменологічний напрям трактування людського існування, започаткований Ф. Brentano-Штумпфом, М. Вертгеймером, Е. Гуссерлем, А. Джорджі, В. Кааом, В. Келером, К. Коффкою,

М. Мерло-Понті, Е. Мінковським, В. Шаппом, Е. Штраусом та ін. З позиції феноменологічного підходу людина як об'єкт вивчення не може піддаватися типологізації, бо вона в принципі автентична, унікальна й самодостатня.

Історично склалося так, що в Україні психологічне консультування і психотерапія зазнавали дискримінації з боку влади. Для тоталітарного режиму з його орієнтацією на людину як на одиницю натовпу, зріла особистість, яка проявляє свободу в думках і вчинках, становить смертельну загрозу. Ситуація змінилася лише в середині 80-х років минулого століття, що було пов'язано з демократизацією суспільства. Незважаючи на досить розмаїту палітру досліджень екзистенційної та феноменологічної проблематики, завдання їх інтеграції й технологізації у форматі вікового психологічного консультування досі не розв'язане.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні предметного тезауруса, умов, принципів і процедур здійснення феноменологічного аналізу у віковому екзистенційному консультуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Екзистенціалізм – одна з найвпливовіших філософських течій ХХ століття, що визнає первинною онтологічною даністю буття людини у світі (життєвий світ), представлене синкретичною єдністю суб'єкта й об'єкта і презентоване першому в інтенціональному полі свідомості у вигляді безпосереднього досвіду переживань.

До генеалогічного дерева екзистенціалізму належать чимало видатних філософів (А. Бергсон, М. Бердяєв, В. Віндельбанд, М. Гайдеггер, Г. Гегель, Е. Гуссерль, В. Дільтей, А. Камю, М. Мерло-Понті, Ф. Ніцше, П. Рікер, Ж.-П. Сартр, Л. Шестов, К. Ясперс та ін.). Проте безпосередній початок екзистенціалізму пов'язаний з іменем С. К'єркегора, який першим сформулював поняття "екзистенція" – "внутрішнє" буття, що поступово переходить у "зовнішнє". Значно вплинули на формування та розвиток екзистенціалізму також "філософія життя" й особливо феноменологія німецького філософа Е. Гуссерля.

Літературні витоки екзистенціалізму, можливо, найбільш численні й стародавні. Екзистенційні мотиви, особливо такі, як прагнення до свободи, усвідомлення свого місця у світі, пошук сенсу життя, прийняття неминучості смерті та інші, можна знайти в літературно-мистецьких творах усіх часів і народів, у тому числі й українського (В. Ван-Гог, Е. Дега, Ф. Достоєвський, Е. Мане, К. Моне, П. Пікассо, В. Стефанік, Л. Толстой, Леся Українка, А. Чехов, Т. Шевченко та ін.).

Початок європейської екзистенційної психології, як і екзистенційної психології загалом, пов'язують з іменами видатних швейцарських психіатрів – Л. Бінсвангера та М. Босса. Вони спробували перенести "нову онтологію" М. Гайдеггера на проблеми

вивчення індивідуального буття й зібрали при цьому багатий емпіричний матеріал (клінічні випадки Е. Вест, Л. Фосс, Ілзе та ін.). Розвиток сучасної екзистенційної психології та психотерапії пов'язаний з такими іменами, як Е. Ван-Дорцен, Р. Лейнг, А. Ленгле, Е. Спінеллі, В. Франкл та ін.

Американська гілка екзистенційної психології продовжила традиції американської гуманістичної психології як опозиція біхевіоризму і психоаналізу. Екзистенційні погляди простежуються насамперед у наукових студіях Дж. Б'юджентала, А. Маслоу, Ф. Перлза, К. Роджерса, Е. Фромма, але найбільш послідовно викладені у працях Р. Мея та І. Ялома.

Розвиток екзистенційних ідей у вітчизняній психології знаходимо у трактуваннях психології людського вчинку В.А. Роменця, суб'єктного підходу В.О. Татенка, життєвого світу Т.М. Титаренко, потенціалу людського буття І.П. Манохи, аксіопсихіки й аксіогенезу особистості З.С. Карпенко, екзистенційної гри В.П. Москальця.

На сьогодні до найбільш яскравих, оригінальних і перспективних напрямів розвитку російської екзистенційної психологічної думки слід віднести "психологію переживання" Ф.Ю. Василюка, "психологію смислу" Д.О. Леонтєва і "психологію глибинного спілкування" С.Л. Братченка.

Екзистенційна психологія досліджує базові екзистенційні проблеми, як-от: проблеми часу, життя і смерті, проблеми свободи, відповідальності й вибору; проблеми спілкування, любові й самотності; проблеми сенсу й абсурдності існування.

Феноменологічне обґрунтування людської екзистенції базується на запереченні каузальності й визнанні мотивації та розуміння – цілісного телеологічного зв'язку явищ, що перебувають у життєвому світі суб'єкта. Оскільки каузальність не причетна до поведінки, то лише мотивацію і розуміння слід вважати реально діючими принципами, які застосовуються в екзистенційному аналізі поведінки.

Глибинною психологічною підставою мотивації є переживання цінностей, що спричинює відповідальний вільний особистісний вибір з наявного кола можливостей. Висловлюючись мовою екзистенціалістів, людина може вибрати автентичне життя, або неавтентичне (М. Гайдеггер), "нечесність" (Ж.-П. Сартр). В.О. Татенко називає цю життєву стадію поняттям "мудрість". Екзистенціалісти вважають, що людям для того, щоб здійснити мудрий вибір, необхідно усвідомити можливості власного існування. Це означає, що вони повинні бути відкритими для того, щоб їхні латентні можливості розкрилися.

Спосіб буття особистості може бути описаний екзистенційною формулою, яка складається з трьох екзистенціалів: 1) уявлення про характер причинності (ціннісної мотивації); 2) образ кінцевої мети; 3) імперативне уявлення про шляхи досягнення цієї мети (Ю.В. Тихонравов).

Оскільки уявлення, що входять в екзистенційну формулу, діалектичні, тобто виступають результатом з'єднання апріорних і апостеріорних уявлень, то сама ця формула не залежить від безпосереднього й буденного досвіду, однак останній може слугувати підставою для її коректування, яке проявляється в логічній заміні одного уявлення на інше. Крім ординарного, або базового досвіду, існує екстраординарний, або екзистенційний досвід (до якого також можна віднести трансцендентний і містичний види досвіду), що впливають на екзистенційний вибір людини.

Історичними формами екзистенційних уявлень є: релігія, мораль, культура, цивілізація, політика, а також техніка і мистецтво, які зберігають у собі специфіку екзистенційної формули, що бере участь в їх конституюванні.

Якщо мета психотерапії (навчання, управління) полягає у виявленні тих внутрішніх сил, які рухають даною людиною, то спочатку необхідно визначити історичний вплив етнопсихологічних екзистенційних уявлень спільноти, до якої належить клієнт вікового екзистенційного консультування.

Вікове екзистенційне консультування є комплексним видом психологічного консультування, який поєднує в собі конститутивні особливості індивідуального, з власної ініціативи, орієнтованого на рішення консультування і здійснюється в парадигмальному просторі екзистенціалізму.

У форматі вікового екзистенційного консультування співвідносяться завдання реалізації особистістю інтимного проекту життєздійснення, зміцнення й гармонізації Я-концепції з нормативними рамками вікових стандартів особистісної зрілості. Вікове екзистенційне консультування працює з нежорстко фіксованими віковими нормами особистісного розвитку, що дозволяє клієнту опертися на раніше використовувані ресурси саморозвитку ("Схема розвитку" Е. Коуен).

Сфера компетенції вікового екзистенційного консультанта – допомога клієнтові в усвідомленні своєї свободи й потенціалу розвитку, становленні його унікального екзистенційного модусу, сприяння розширенню ціннісно-сислової свідомості клієнта з метою здійснення оптимальних виборів, прийняття ним відповідальності за наслідки своїх вчинків тощо. З цією метою екзистенційно орієнтовані консультанти використовують п'ятикрокову модель психотерапевтичного інтерв'ю (консультативної бесіди), авторами якої є А. Айві, М. Айві та Л. Саймек-Даунінг.

Виклад основного матеріалу. Феноменологічне дослідження людської екзистенції засноване на констатації онтичної позиції суб'єкт-об'єктної нероздільності буття-у-світі, відтак потребує описового розумінневого підходу до тлумачення психічних явищ (М.Гайдеггер).

Визначено, що феноменологічний аналіз є різновидом описових, якісних досліджень і має на меті встановити базові структури суб'єктивного досвіду, основоположні духовні інтенції та особистісні смисли, які спрямовують поведінку людини.

Важливими завданнями феноменологічного аналізу у віковому екзистенційному консультуванні є встановлення позиції клієнта в темпоральному (життєвий шлях) і просторовому (життєвий світ) вимірах, ідентифікація модусів існування, валідація феноменологічних описів. Дослідниця життєвого шляху людини Т.М. Титаренко виокремлює сім його етапів.

Узагальнення відомих процедур феноменологічного аналізу дозволяє виділити декілька ключових моментів: отримання описів, виокремлення структурних смислових блоків переживання досвіду, їх уточнення і смислове ущільнення засобами психологічної мови; встановлення загального смислового зв'язку й узагальнення всього протоколу.

Стандартна схема застосування феноменологічних процедур зводиться до послідовності: редукція, образна зміна та інтуїтивне розуміння сутностей (за А. Джорджі).

Феноменологічний аналіз консультативного випадку переживання себе-у-світі здійснено згідно з алгоритмом: 1) схоплення смислу цілого; 2) виокремлення смислових одиниць у психологічній перспективі при фокусуванні на феномені буття клієнта; 3) переклад природної мови клієнта на психологічну мову опису даного феномена; 4) синтез перетворених смислових одиниць в узагальнені твердження про досвід переживання.

У поданій нижче таблиці представлено смислові одиниці, виділені в описі досвіду переживання смерті друга (кроки 1-3 описаного вище алгоритму). Ліва колонка (А) – це первинний безпосередній опис, який цілком відповідає мові клієнта, а права колонка (Б) – це смислові одиниці, викладені психологічною мовою, яка безпосередньо розкриває феномен вивчення.

Таблиця 1

Феноменологічний аналіз досвіду переживання смерті друга

(А)	(Б)
Всі елементи, які існують в описі Н. (про Н. згадується у 3 особі)	Безпосередньо виявлені елементи опису в термінах, які розкривають феномен вивчення
1	2
(1) Основною причиною, що змусила Н. звернутися до редакції з цим листом, стала безглузда смерть його студентського друга В. Н. – 50-річний чоловік.	(1) Смерть близького друга викликала у Н. тривогу, тому він написав листа до редакції.
(2) Річ у тім, що у В. на роботі, з його ж вини, виникли серйозні проблеми.	(2) Н. вважає, що у проблемах його друга В. на роботі винен сам В.

(3) Дружина В. у цей час перебувала у лікарні, і не знайшлося більше людини, яка б у цю скрутну годину морально підтримала В., підказала б імовірні шляхи виходу із складного становища.	(3) Товариш Н. відчував потребу в сторонній моральній підтримці, але ні від кого її не отримав. Дружина могла б підтримати його, однак вона перебувала у лікарні.
(4) Тож В. Обрав найпростіший і найбезглуздіший спосіб вирішення усіх проблем – він добровільно пішов із життя. <i>Добровільно піти із життя – самогубство.</i>	(4) Н. вважає, що самогубство, яке вибрав його друг, – це найпростіший і найбезглуздіший спосіб піти із життя.
(5) Цілком логічно виникає запитання: "Чому Н. не допоміг В. нічим, не відвернув біду?". Річ у тім, що В. і Н. жили в різних містах, про трагічний випадок Н. довідався із запізненням,	(5) Н. дізнався про трагічний випадок із запізненням, тому відчуває провину за те, що у скрутний для В. час його не було поруч.
(6) та й сам Н. потребує чіткої моральної підтримки, кваліфікованої поради. Ось уже майже два роки через тяжке захворювання Н. майже не виходить із квартири, яка для нього стала тюрмою, адже у свої неповні 50 років він звик до повсякденного спілкування з людьми, до праці. І тепер Н. все ще ніяк не можез викнути до теперішнього свого становища.	(6) Зараз через важку хворобу Н. відчуває потребу в моральній підтримці і сторонній допомозі – так само, як колись його друг В.
(7) У Н. різко погіршився апетит, почалися головні болі, час від часу з'являється відчуття занепокоєння, страху. А не так давно голову Н. заповнили нав'язливі думки: "Навіщо йому потрібне таке життя, адже це суцільна фізична і моральна мука, а піти самому з життя так легко й зовсім не страшно".	(7) Крім фізичного болю, Н. відчуває біль відчаю, занепокоєння і страх. Самогубство його друга В. тепер стало для Н. власною ідеєю, яку він стосовно себе вже не вважає безглуздою. У такий момент Н. не відчуває страху, тому міг піти із життя, але не зробив цього.
(8) І лише завдяки молитві та спогадам про маму й сина Н. вдалося вирватися з полону цих думок.	(8) Колись друг Н. не отримав очікуваної сторонньої допомоги, яка могла би врятувати йому життя, тому Н. не чекає на допомогу інших, він сам її знаходить для себе через зв'язок із Богом, матір'ю і сином.
(9) Тож Н. звертається до газети з проханням, щоб на її сторінках, якщо є така можливість, виступив фахівець-психолог і порадив, як людям чинити в різноманітних екстремальних станах душі, коли в них пропадає інтерес до життя, а разом з ним гинуть віра, надія, любов. <i>Екстремальні стани душі – межові переживання.</i>	(9) Н. вже не просить допомоги для себе, він відчуває потребу допомогти іншим людям у межових ситуаціях. Його лист до редакції з проханням опублікувати думку психолога – це перший крок на цьому шляху.

На останньому (четвертому) етапі поданого вище алгоритму дослідник синтезує інтегральний смисл, що міститься в перетворених локальних смислових одиницях, у послідовний опис психологічної структури випадку, з метою обґрунтованого вибору психотехнічних прийомів впливу на клієнта.

З метою виявлення сформованості рівня екзистенційних уявлень клієнтів було розроблено опитувальник, який містить 16 пар тверджень, що групуються за принципом семантичного диференціалу. Клієнтам було запропоновано з кожної пари тверджень вибрати одне – те, що відповідає суб'єктивній оцінці власної феноменологічної моделі світосприйняття. Екзистенційні твердження охоплюють наступні теми: свобода вибору, відповідальність, розуміння сенсу життя, любов, базова ізольованість, непередбачуваність, нестійкість буття, визначення кінцевості існування і тих наслідків, які впливають з відповідних екзистенційних настановлень. Опитування проводилося двічі – до консультування й після. Результати відповідей 48 клієнтів віком від 21 до 52 років, які були отримані до консультування, свідчать про високий рівень сформованості екзистенційних уявлень у 22 (46%) клієнтів, середній рівень – у 17 (35%) клієнтів і низький рівень – у 9 (19%) клієнтів. Завершили консультування 26 клієнтів, з них 17 (65%) клієнтів виявили високий рівень екзистенційних уявлень і 9 (35%) – середній рівень. При цьому 7 клієнтів перемістилися з середнього рівня на високий, 2 – з низького рівня на середній рівень і 7 клієнтів залишилися на тому ж рівні (середньому), що і до консультування, так само як і 10 клієнтів з високим рівнем сформованості екзистенційних уявлень.

Встановлено, що екзистенційні уявлення за умови їх виявлення, опрацювання і осмислення клієнтами мають вирішальне значення для ефективного, "життєзмінюючого" екзистенційного консультування.

Ефективність психологічного консультування залежить також від того, якою мірою в ньому враховуються екзистенційні чинники – базова ізольованість і відповідальність за вибраний модус свого існування, мужність бути собою в непередбачуваних обставинах життя і перед лицем смерті. На підтвердження сказаного може слугувати описаний вище терапевтичний випадок, який має на меті показати наступне: якщо людина, перебуваючи в автентичному стані усвідомленості буття, усвідомлює процес власного самотворення, то це дає їй сили змінитися. Тому так важливо активізувати ті екзистенційні чинники, які переміщують людину із буденного (звичного, стереотипного) в автентичний модус існування, що дає їй можливість глибоко зануритися в свою екзистенційну ситуацію, розмірковуючи про те, що поза даним місцем і часом становить трансцендентний хронотоп існування людини.

Аналіз консультативної практики показує, що екзистенційні проблеми, на противагу інструментальним, мають суб'єктивний, аксіологічний характер, які можна згрупувати їх наступним чином:

По-перше, це проблеми самоідентичності, саморозуміння й пошуку сенсу життя, що знаходять свій вияв у питаннях: Хто Я? Для чого живу? Де моє місце у світі?

По-друге, проблеми, пов'язані з вибором життєвого шляху й вирішенням дилем, особливо моральних, що стосуються проектування власного життя, самореалізації, самовизначення, самообмеження. Виражені у питаннях: Ким я хочу бути? Що для мене є найважливішим і найкращим?

По-третє, проблеми, пов'язані зі ставленням людини до абсолютних цінностей, з почуттям відповідальності, з диференціацією добра і зла, з усвідомленням кінцевості й прийняттям факту неминучості смерті; а також проблеми особистої соціальної активності та діалогічних стосунків індивіда з іншими. Знаходять свій вияв у наступних питаннях: Що я повинен робити, якщо хочу бути доброю людиною? Що є для мене смерть і страждання? Якою є інша людина для мене? Яким є Бог для мене?

В результаті проведеного феноменологічного теоретико-емпіричного дослідження можна зробити такі **висновки**:

1. Феноменологічний простір людської екзистенції представлений інтенціональним змістом свідомості суб'єкта, чуттєвим референтом якої є безпосередній досвід переживання, а рефлексивним – особистісні цінності.

2. Феноменологічний аналіз екзистенційних консультативних випадків відбувається за узагальненим алгоритмом: ідентифікація, лінгво-психологічне означення і психосемантична генералізація базових структур суб'єктивного досвіду клієнта у їх зіставленні з віковими нормативами особистісного розвитку.

3. Ефективність застосування феноменологічного аналізу в роботі з клієнтами засвідчує позитивна динаміка особистісного зростання клієнтів у вирішенні власних проблем: прийняття автентичного модусу існування, опора на інтернальний локус контролю, розширення сфери ціннісно-сислової свідомості, зміцнення актуалізаторських тенденцій у поведінці тощо.

Перспектива екзистенційно-феноменологічних досліджень вікового психологічного консультування пов'язана з можливістю ширшого застосування феноменологічних і герменевтичних процедур, запозичень із психосемантичного й психосеміотичного підходів.

1. Паркулаб О.Г. Психотехнічні аспекти екзистенційного консультування / Паркулаб О.Г. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 152 – 158.
2. Паркулаб О.Г. Характеристика лінгво-експресивних компонентів герменевтичної ситуації екзистенційного консультування / Паркулаб О.Г. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 139 – 147.
3. Паркулаб О.Г. Психотерапевтичний альянс у практиці екзистенційного консультування / Паркулаб О.Г. // Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ.: Плай, 2002. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 276 – 284.
4. Паркулаб О.Г. Філософські засади екзистенційної психології / Паркулаб О.Г. // Вісник Харків. ун-ту. – Серія психологія. – 2002. – Ч. 2. – № 550. – С. 240 – 248.

5. Паркулаб О.Г. Історико-психологічні лики екзистенційної парадигми / Паркулаб О.Г. // Вісник Харків. ун-ту. – Серія психологія. – 2002. – № 576. – С. 147 – 154.
6. Паркулаб О.Г. Людина як екзистенційно-психологічний феномен / Паркулаб О.Г. // Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К.: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 271 – 280.

It have been found out, that phenomenological analysis is a variety of discretional, qualitive researches, that are aimed on setting basic structures of subjective experience, fundamental spiritual intentions and personal senses, that direct the behavior of the human being. Corroborates, that in the process of phenomenological analysis of the consultative cases the identification, lingual-psychological determination and psycho-semantic generalization of basic structures of subjective experience of the client in their confrontation with age standards of personal progress appears to take place.

Key words: *existential, phenomenological analysis, age existential consulting, age standards of the progress of the personality, identification, lingual-psychological determination, psycho-semantic generalization.*

УДК 159.923: 378-057.87

Галина Радчук

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО АКСІОГЕНЕЗУ ОСОБИСТОСТІ

Обґрунтовано концептуальні основи професійно-особистісного аксіогенезу майбутнього фахівця як неперервного процесу ціннісно-цільового трансцендування в контексті цілісного життєздійснення; розроблено функціонально-динамічну модель аксіогенезу особистості; виокремлено смислове переживання як екзистенційно-феноменологічну основу професійно-особистісного аксіогенезу в освітньому середовищі ВНЗ; емпірично виявлено структурно-динамічні особливості аксіогенезу особистості студентів у процесі здобуття вищої професійної освіти. Розроблено та апробовано психолого-педагогічну програму гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців, основою якої виступив освітній діалог як смислонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання.

Ключові слова: аксіогенез, цінність, смисл, вища професійна освіта, суб'єктна позиція, смислове переживання, особистісний цінний досвід, освітній діалог.

Постановка проблеми. Аналіз реальної практики вищої освіти свідчить про небезпеку серйозної деформації особистісного становлення майбутнього фахівця (О. Бондаренко, О. Бондарчук, С. Кульневич, М. Савчин, В. Сериков, Н. Пов'якель, В. Рибалка, Ю. Шатін та ін.). Криза сенсожиттєвих і професійних цінностей приводить до кризи ідентичності і деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної історії, втрати перспективи професійної самореалізації. На сьогодні можна констатувати протиріччя між наявними соціальними умовами, котрі пред'являють нові вимоги до особистісного та професійного розвитку, і недостатнім вивченням чинників та умов аксіогенезу особистості у процесі здобуття вищої освіти. Тому актуальним напрямком дослідження є гармонізація особистісного та професійного становлення молодого людини у вищому навчальному закладі на основі врахування трансформації структур ціннісних пріоритетів студентів, моделювання і впровадження системи освітніх чинників з орієнтацією на культурно-відповідний образ фахівця третього тисячоліття.

Назріла необхідність подолання однобоких технократичних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців, що проявляються в недостатньому врахуванні змін в потребово-мотиваційній сфері особистості та системі її вибіркових емоційно-ціннісних ставлень.

Сучасні психологічні дослідження аксіологічної проблематики відзначаються спрямованістю на суб'єктну парадигму та здійснюють пошук тих внутрішніх детермінант, вплив яких на аксіогенез особистості є найбільш імовірним (К. Абульханова-Славська, Г. Балл,

І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, З. Карпенко, С. Максименко, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.).

Вивчення ціннісно-сислової детермінації життєдіяльності як основоположної характеристики людського способу існування та як конституювальної властивості особистості становить магістральний напрям розвитку сучасної психології. Подальші студії персонального аксіогенезу пов'язані з численними дослідження особистісного становлення майбутнього фахівця як суб'єкта учіннево-професійної діяльності (О. Бондарчук, Л. Долинська, В. Зливков, Л. Карамушка, Г. Ложкін, С. Максименко, В. Москаленко, О. Саннікова, В. Семиченко, М. Смульсон, В. Третьяченко, Ю. Швалб, В. Чернобровкін та ін.). Істотний вплив на дослідження прикладних проблем становлення аксіосфери особистості студента мало звернення до концепцій гуманізації та гуманітаризації вищої освіти (Г. Балл, І. Бех, Ж. Вірна, С. Кульневич, Н. Побірченко, Н. Пов'якель, В. Рибалка, М. Савчин, Ю. Сенько, В. Сериков, Н. Шевченко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.), в яких розвиток ціннісно-сислової сфери розглядається органічною частиною професійного становлення і самоактуалізації особистості.

Мета дослідження – теоретико-методологічне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних механізмів, закономірностей, структурно-динамічних показників та психолого-педагогічних умов аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розгляд феномену освіти крізь призму тих змін, котрі відбуваються в сучасній науці, визначив основні напрямки осмислення освіти у контексті синергетичної парадигми (В. Аршинов, В. Буданов, М. Громкова, М. Гусельцева, Є. Гусинський, І. Єршова-Бабенко, М. Каган, О. Князева, С. Кульневич, С. Курдюмов, В. Лутай, П. Лушин, Г. Нестеренко, О. Остапчук, А. Пригожин, В. Редюхін, Н. Савичева та ін.). Виходячи з положень синергетики, *аксіогенез особистості ми розглядаємо як складний нелінійний творчий процес вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності.*

Враховуючи запити сучасної науки, необхідність поєднання ціннісно-цільового проектування з каузально-діяльнісним забезпеченням цілісного процесу становлення майбутнього фахівця та ґрунтуючись на засадах культурно-психологічного підходу, ми висунули тезу про *культурно-феноменологічний зміст аксіогенезу особистості у процесі вищої професійної освіти, в основі якої лежить уявлення про конгеніальність трьох форм людини як суб'єкта культури: реальної, ідеальної та медіаторної (опосередкувальної).* Реальна форма представлена особистістю як суб'єктом різного рівня та спектру життєздійснення і рефлексивного самоусвідомлення, котрим виступає студент. *Ідеальна форма* репрезентована соціально

втіленими здобутками культури – матеріальними та духовними артефактами сумісної культуротворчої діяльності, котру уособлює викладач як суб'єкт професійного смислопокладання. *Медіаторна* форма постає середовищем взаємозв'язку реальної та ідеальної форм і представлена діалогічною взаємодією носіїв цих форм. У нашому контексті *медіаторну форму виражає освітній діалог суб'єктів професійної освіти як універсальний механізм аксіогенезу.*

У психологічній науці утвердилось уявлення про аксіогенез як закономірний полідетермінований процес розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості в онтогенезі (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Бондаренко, М. Боришевський, З. Карпенко, Д. Леонт'єв, С. Максименко, М. Савчин, В. Слободчиков, В. Татенко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Т. Яценко та ін.). У процесі аксіогенезу особистості провідну роль відіграє самовизначення. Самовизначення *виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу, складним, водночас динамічним та стабільним станом суб'єкта, діяльним, рефлексивним та ціннісно-смісловим актом.* При цьому успішність професійно-особистісного самовизначення фахівця визначається не тільки і не стільки критеріями персоналізації – ототожнення себе з певною професійною роллю, досягнення певного професійного статусу, а перш за все критеріями персоніфікації – ідентифікації себе з професією на основі вироблення індивідуального способу існування у ній та водночас відкриття та збагачення свого Я через можливості професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власні емпіричні дослідження дозволили визначити, що показником актуалізації освітою особистісного потенціалу є *суб'єктна позиція* студента як усталений, суб'єктно-пристрасний смислопороджувальний центр структури особистості, що детермінує активний характер професійно-особистісного саморозвитку у процесі фахової освіти. Спираючись на сторони суб'єктності, виокремлені О. Бондаренком, ми окреслили критерії сформованості суб'єктної позиції студента, які можуть бути генералізовані у таких характеристиках особистості, як позитивне самоставлення, інтернальність, внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію. При цьому інтегративним критерієм суб'єктної позиції студента виступає самоактуалізація особистості, зокрема, в освітніх ситуаціях.

Психологічні джерела засвідчують, що аналіз структури аксіосфери значно переважає над спробами розглянути динаміку, шляхи та закономірності її трансформації. Здійснивши системний теоретичний аналіз процесів осмислення у міждисциплінарному дискурсі (В. Гумбольдт, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, Є. Осін, А. Серий, Г. Тульчинський, П. Флоренський, В. Франкл, Г. Фреге, Г. Шпет та ін.) та у ракурсі трансформації загальнолюдських цінностей в особистісні,

інтерналізацію соціального ціннісного досвіду можна представити як процес, зумовлений комплементарними площинами соціокультурного конструювання і рефлексивно-феноменологічного конституювання. Аксіогенез охоплює широкий спектр феноменів – від реалізованих цінностей до їх суб'єктивного переживання в континуумі "предметно-культурне довкілля – внутрішньо-феноменологічний простір".

У полі свідомості суспільні цінності можуть бути презентовані у вигляді 1) психічного образу; 2) предметного; 3) функціонального; 4) оцінювального; 5) вітакультурного значень. Інтерналізація ціннісного особистісного досвіду відбувається завдяки таким механізмам осмислення (аксіогенезу) як 1) ідентифікація; 2) референція; 3) інтерпретація; 4) емпатія; 5) генералізація. Результати інтерпретації, осмислення та впорядкування подій, що відбуваються з людьми у різних ситуаціях, будучи означеними й розтлумаченими, перетворюються на досвід особистості (Н. Чепелева). Саме ціннісний досвід (за О. Осницьким) є важливим компонентом особистісного.

Таким чином, функціонально-динамічна модель аксіогенезу особистості, дозволяє поетапно заглиблюватися у смислові пласти аксіосфери студента і насамперед реконструювати ту гілку аксіогенезу, яка пов'язана з інтерналізацією соціокультурного ціннісного досвіду у структури ціннісно-смислової свідомості у процесі смислового переживання життєво важливих ситуацій.

Відтак можна визначити перманентні шляхи переходу від традиційної (монологічної, репродуктивної) до інноваційної (діалогічної, творчої) освіти, орієнтованої на виклики сьогодення.

Емпіричне дослідження складалося з кількох етапів, обсяг вибірки – 830 осіб.

У результаті використання методики Ш. Шварца встановлено, що найбільш значущі для студентів є такі типи цінностей, як безпека (5,1) і зрілість (4,98), далі йдуть самовизначення (4,69), досягнення (4,56), соціальність (4,54), стимулювання (4,49), підтримка традицій (4,49), насолода (4,45) і духовність (4,4), а також соціальна влада (3,75), конформізм (3,67) і соціальна культура (3,48) при теоретичному максимумі – 7 балів. Сучасні студенти більше націлені на переживання почуття спільності, безпеки сім'ї та близьких людей, цінують справжню дружбу, фізичне і духовне здоров'я, відповідальність, надійність, довіру (ціннісний тип "безпека") та почуття власної гідності, емоційної та духовної близькості, зріле розуміння світу, красу природи і мистецтва, відкритість (тип "зрілість"). Найменш значущими для них є ціннісні типи "соціальна культура", "конформізм" та "соціальна влада".

Дослідження окремих цінностей та мотиваційних типів студентів різних курсів навчання показало, що *траєкторія змін ціннісних пріоритетів від першого до п'ятого курсу вказує на істотне зниження ролі традиційних цінностей.*

Найістотніші зміни відбуваються щодо вибору цінності "соціальна культура" у бік зменшення її значущості ($t = 3.90$ при $p < 0,001$). Менш істотно знижується значущість цінностей конформізму ($t = 3.48$, при $p < 0,01$), соціальності ($t = 2.82$ при $p < 0,05$) та безпеки ($t = 2.56$ при $p < 0,05$).

Водночас спостерігається стрімке падіння значущості багатьох цінностей у студентів після другого курсу навчання. Статистично значущі відмінності спостерігаються насамперед щодо вибору цінностей "підтримка традицій" ($t = 4.18$ при $p < 0,001$), "конформізм" ($t = 3.20$ при $p < 0,01$), "соціальна культура" ($t = 3,52$ при $p < 0,01$), "соціальність" ($t = 2.60$ при $p < 0,05$), "безпека" ($t = 2.12$ при $p < 0,05$) та "духовність" ($t = 1.85$ при $p < 0,05$).

Відзначена тенденція свідчить про свого роду "ціннісну кризу", яку переживають студенти після вступу до вишу, що характеризується аномією і мотиваційним вакуумом. Можна говорити про деградацію культурної та соціальної структури, що призводить до аномічної напруги (В. Горозія, Ш. Туркіашвілі).

За допомогою методики СЖО (Д. Леонтєва) експериментально доведено, що загальна динаміка сенсожиттєвих орієнтацій студентів у процесі вищої освіти характеризується найвищими показниками на першому курсі, різким спадом на другому і поступовим підйомом до четвертого курсу.

Криза другого року навчання пов'язана з істотним зниженням показників усіх параметрів сенсожиттєвих орієнтацій. Студенти втрачають відчуття власної значущості та здатності контролювати своє життя. Поступово, через набуття особистісного смислу професії, до п'ятого курсу вони повертають собі здатність сприймати власний життєвий процес як цікавий, емоційно насичений, що призводить до зниження рівня незадоволеності життям. Водночас істотно нижчі у випускників, ніж у першокурсників показники осмисленості життя ($t = 2,35$ при $p < 0,05$), майбутнього ($t = 2,7$ при $p < 0,05$) та локусу контролю Я ($t = 4,88$ при $p < 0,005$). Це свідчить про наявність кризи завершення навчання, яка супроводжується посиленням екзистенційної тривоги і взаємопов'язаними явищами ціннісно-цільової дезорієнтації.

Осмислення реальності здійснюється за допомогою переживання минулого, теперішнього і майбутнього, що виражається в актуальному смисловому стані, як цілісне переживання суб'єктом себе в конкретних умовах діяльності і спілкування. Спираючись в інтерпретації результатів методики СЖО (Д. Леонтєва) на концептуальний підхід А. Серого та О. Юпитова, дослідження актуально домінуючих смислових станів студентів в єдності суб'єктивної часової транспективи (осмисленості минулого, теперішнього та майбутнього) показало, що у 33.6% студентів актуальний смисловий стан характеризується десинхронізацією всіх темпоральних локусів, що є

свідченням незадоволеності прожитою частиною життя, низьким осмисленням свого теперішнього життя, відсутністю цілей в майбутньому і, отже, дискретним сприйманням свого життя загалом. Лише 15% студентів притаманне відчуття того, що минулий відрізок життя був продуктивним і осмисленим, процес теперішнього життя сприймається як цікавий, емоційно насичений, а осмисленість цілей майбутнього надає всьому життю людини осмисленість, спрямованість і темпоральну перспективу. При цьому 74.8% студентів показали недостатню осмисленість майбутнього, нездатність сформулювати життєві цілі і перспективи.

Визначення суб'єктивної часової перспективи обстежуваних студентів перших – п'ятих курсів показало, що до закінчення п'ятого курсу істотно збільшується кількість студентів, котрі мають найнижчі показники осмисленості усіх темпоральних локусів. При цьому можна стверджувати, що *студенти переживають ціннісно-смісловий "злам" на другому (44.82% усієї вибірки), деяку стабілізацію на четвертому (28.57%) і знову різку десинхронізацію усіх часових локусів – на п'ятому курсі (45.46%)*. Відтак, *найбільше розчарованих, незадоволених своїм життям студентів на п'ятому та на другому курсах*.

Можна констатувати, що *навчання у вищих навчальних закладах недостатньо сприяє усвідомленню студентами сенсу свого життя, його ретроспективній, актуальній та перспективній локалізації на осі психологічного часу, що гальмує їхню практичну самореалізацію. Тим більше, що у випускників істотно знижується почуття впевненості у своїй спроможності будувати життя згідно зі своїми цілями та контролювати власні життєві події*.

Факторний аналіз, здійснений на основі зведених даних експериментальної вибірки за визначальними параметрами оцінки аксіогенезу студентів – ціннісними та сенсожиттєвими орієнтаціями, зафіксував два фактори (обидва з від'ємним знаком), котрі покривають більше половини відсотків сумарної дисперсії, що є достатньо репрезентативним свідченням виявлених тенденцій. Перший фактор, *F-I* ((-0.85 – показник цінності самовизначення) + (-0.74 – цінності зрілості) + (-0.74 – цінності безпеки) + (-0.73 – цінності соціальної культури) + (-0.71 – цінності підтримки традицій) – 23.81% дисперсії) засвідчив домінування цінностей самовизначення з найбільшим показником факторного навантаження, а також представленість цінностей зрілості, безпеки, соціальної культури та підтримки традицій. Від'ємний знак факторних навантажень свідчить про соціальну відособленість студентства, його опозиційність щодо провідних культурних та ідеологічних настанов суспільної свідомості.

У структурі другого фактора, *F-II* ((-0,80 – загальний показник осмисленості життя) + (-0,79 – результативність життя або задоволеність самореалізацією) + (- 0,75 – процес життя або інтерес та

емоційна насиченість життя) + (- 0,71 – цілі у житті) – 36,17% дисперсії) домінує загальний показник осмисленості життя. Сенсожиттєві орієнтації у просторово-темпоральному вимірі ієрархізуються за мірою значущості таким чином: 1 – минуле; 2 – теперішнє; 3 – майбутнє. Від'ємний знак навантажень складових цих факторів свідчить про існування розриву між ціннісно-орієнтаційним вектором свідомості та типом повсякденної практики студентів.

Таким чином, *ціннісно-сміслові становлення студентської молоді мало пов'язане з особистісним досвідом, що набувається в учиннево-професійній діяльності. Відтак, можна говорити про партикуляризацію ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців, дезінтеграцію системи "Я і соціум", "виношування" індивідуального проекту саморозвитку часто у відриві від реальної практики. Це свідчить про існування суперечності між декларованими цінностями вищої професійної освіти та особистісним досвідом студентів, ілюструючи тезу К. Роджерса про те, що сучасна гуманітарна криза базується не на втраті цінностей, а на суперечності між ціннісним процесом та набуттям особистісного досвіду.*

Інтегративним показником суб'єктної включеності студента в учиннево-професійну діяльність, важливим емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є його суб'єктна позиція. *Критеріями ступеня актуалізації суб'єктної позиції студентів виступили 1) внутрішня мотивація учиннево-професійної діяльності (методика О. Реана, В. Якуніна); 2) автономність (відносна незалежність) (методика Г. Пригіна); 3) інтернальна локалізація суб'єктивного контролю (методика Д. Роттера (модифікація О. Ксенофонтової); 4) рефлексивність (методика А. Карпова); 5) позитивне самоставлення (особистісний семантичний диференціал). Інтегративним критерієм виступив рівень самоактуалізації студентів – загальної (методика Е. Шострома (модифікація Н. Каліної і А. Лазукіна – опитувальник САМОАЛ) та ситуативної (модифікована нами методика Т. Дубовицької).*

Відповідно до цих критеріїв та отриманих за ними емпіричних показників було виокремлено п'ять рівнів сформованості суб'єктних позицій студентів: *пасивно-репродуктивна; активно-репродуктивна; активно-рефлексивна; креативно-смілова; професійно-екзистенційна.*

Пасивно-репродуктивна позиція студента (10.1% вибірки) проявляється у зовнішній мотивації навчання, екстернальній локалізації контролю, нездатності проаналізувати свою діяльність і адекватно оцінити себе, байдужому та відчуженому ставленні до того, що відбувається. Для студентів характерне реактивне емоційне переживання як відповідь на соціальний стимул (об'єктивну цінність). На заняттях такі студенти малоактивні, не беруть участі у дискусіях, викладача сприймають як формального керівника, поверхово

засвоюють знання. Переважають цінності безпеки (безпека сім'ї, близьких, країни, фізичне та психічне здоров'я, дружба), а також цінності насолоди, стимуляції та самовизначення (свобода, незалежність). Характерні явища професійної маргінальності, відсутнє прагнення до особистісного і професійного зростання. Такі студенти перебувають у позиції "*Я як студент*". Завдання професійного аксіогенезу студентів з цією суб'єктною позицією: *ідентифікація образу професії з метою визначення особистісного смислу професійної освіти*.

Активно-репродуктивна позиція студента (49.6% вибірки) проявляється переважно у зовнішній мотивації учіннево-професійної діяльності. Студенти, котрі займають цю позицію, у навчанні орієнтуються перш за все на високі оцінки, схвалення та заохочення, рейтинг серед однокурсників тощо. Вони часто проявляють вибіркоче емоційне ставлення до окремих дисциплін або тем, безсистемно засвоюють знання. Основним регулятором учінневої діяльності стає зовнішній контроль, завдяки якому студенти можуть досягти певних успіхів. Вони орієнтуються перш за все на консервативні цінності (конформізму, підтримки традицій та безпеки) та цінності досягнення. Сумніви у власній спроможності і можливості побудувати освітню траєкторію саморозвитку не можуть привести до успішної професійної ідентифікації особистості. Орієнтуючись лише на навчальні досягнення, вони перебувають у позиції "*Я – студент*". Завдання професійного аксіогенезу: *референція предметного змісту освіти та його суб'єктивне прийняття у процесі адаптації до вимог освітнього середовища*.

Активно-рефлексивна позиція студента (30.4% вибірки) відображає внутрішню учіннево-професійну мотивацію. Усвідомлюючи відповідальність за успішність свого навчання, такі студенти все ж не готові до того, щоб зайняти активну позицію в процесі професійної освіти. Засвоєння знань відзначається глибиною, системністю та узагальненістю, проте не завжди на рівні особистісного досвіду. Водночас вони не впевнені в тому, що їхні навчальні успіхи можуть реально змінити ситуацію відповідно до професійних намірів. Переважають цінності самовизначення, соціальної культури та соціальної влади. Характерна нездатність самостійно ухвалювати рішення та втілювати їх у життя. Відтак, професійні перспективи недостатньо осмислені, що обумовлено невизначеною професійною ідентичністю. Приміряючи до себе професійну роль, вони перебувають у позиції "*Я як майбутній фахівець*". Завдання професійного аксіогенезу: *суб'єктна інтерпретація функціонального значення освіти як результат рефлексії суб'єктно-ціннісних позицій різних учасників освітнього процесу з метою знаходження автентичних смислів вищої професійної освіти*.

Креативно-сміслова позиція студента (8.7% вибірки) пов'язана зі стійкою професійною мотивацією. Студенти вважають, що успішність учіннево-професійної діяльності залежить перш за все від власних зусиль, і вони самі можуть управляти процесом свого професійного зростання. При цьому відзначаються високим рівнем відповідальності, вимогливістю до себе, мотивацією досягнення та активністю. На заняттях у них переважає активна, особистісно-зацікавлена позиція. На практиці майбутні фахівці проявляють самостійність у використанні теоретичних знань, інтерес до аналізу власної професійної компетентності. Такі студенти орієнтовані на цінності самовизначення (творчість, незалежність, самостійність, допитливість), зрілості (мудрість, самоповага, внутрішня гармонія) та цінності стимуляції (цікаве та різноманітне життя). Процес професійної ідентифікації відбувається достатньо успішно, що проявляється у позиції "Я – майбутній фахівець". Завдання аксіогенезу: *емпатійне* засвоєння різноманітних *оцінювальних* значень освітнього змісту з метою творчого самовираження.

Професійно-екзистенційна позиція (1.2% вибірки) властива студентам, які мають глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає їхньому життєвому покликанню. Кожна освітня ситуація для них наповнена смыслом. Студенти прагнуть максимально проявити активність і реалізувати свої здібності. Вони поведуться невимушено і природно, здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Найбільш значущими для них є цінності самотрансценденції (духовність, внутрішня гармонія, творчість, єднання з природою, сенс життя). Майбутні фахівці відкриті новому досвіду, творчо ставляться до пізнання, впевнені у собі й орієнтовані на власні принципи та переконання, перебуваючи у позиції "Я – творець". Завдання професійного аксіогенезу студентів з цією суб'єктно-ціннісною позицією полягає в *генералізації* й гармонізації цілісної ціннісно-сміслової свідомості майбутнього професіонала, що інтегрує *вітакультурні значення* сукупного змісту професійної освіти.

За результатами емпіричного дослідження можна стверджувати, що майже для половини студентів характерна активно-репродуктивна позиція, а для третини – активно-рефлексивна. Водночас кожен десятий студент виступає у ролі пасивного об'єкту впливу (пасивно-репродуктивна позиція). Креативно-сміслова та професійно-екзистенційна позиції властиві незначній частині студентства. Фактично, лише для кожного десятого студента освіта є середовищем самоактуалізації. Цей факт можна трактувати як неспроможність вищої школи створити освітні умови для зовнішнього ініціювання глибинних процесів актуалізації суб'єктного потенціалу студентів як майбутніх фахівців.

Водночас, враховуючи ситуативний характер самоактуалізації, було виявлено рівень самоактуалізації студентів у різних освітніх контекстах. Найчастіше на заняттях студенти "підкоряються обставинам, нерішучі, пасивні", "не проявляють себе, свої здібності", "незадоволені собою", "незацікавлені, байдужі до того, що відбувається". Дослідження показало статистично значущі відмінності між показниками загальної самоактуалізації студентів та показниками самоактуалізації в освітньому середовищі ВНЗ ($t = 3.99$ на рівні $p < 0.01$). Однією з причин такого стану є те, що в процесі професійної підготовки не заохочуються прояви суб'єктності в освітніх ситуаціях, саморозкриття студента під час навчальних занять. Виступаючи пасивними об'єктами педагогічних впливів, студенти позбавлені можливостей реалізувати своє прагнення до самоактуалізації. Тому наповненість смыслом, подієвість життя частіше відбувається за стінами вищого навчального закладу. Можна констатувати, що *освітнє середовище вищої школи недостатньо ініціює смислові переживання студентів, пов'язані зі змістом професійної освіти, що є основою успішного аксіогенезу майбутніх фахівців*.

Психолого-педагогічна програма гармонізації становлення аксіосфери студентів здійснювалася на основі реалізації взаємопов'язаних *принципів*: 1) цілісності та системності; 2) єдності соціокультурного конструювання і *рефлексивно-феноменологічного конституювання* аксіогенезу особистості майбутнього фахівця; 3) смислонасиченого полімотивованого діалогу; 4) синергійної єдності професійного та особистісного аксіогенезу; 5) гармонізації процесів персоналізації та персоніфікації, ідентифікації себе фахівцем на основі усвідомлення і прояву свого суб'єктного потенціалу.

Ми трактуємо *освітній діалог* як інноваційну розвивальну форму навчання, що виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-смыслової сфери. *Освітній діалог* – це багаторівнева смислонасичена форма активного навчання, котра фасилітує професійно-особистісний аксіогенез студентів та здійснюється у спосіб педагогічного спілкування, що реалізується на різних рівнях: 1) формального діалогу (як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу); 2) змістового діалогу (представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається); 3) особистісно-смыслового діалогу (як способу встановлення ціннісно-смыслової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту).

Освітній діалог – це спосіб синергійного взаємозв'язку викладача і студента, розвивальна взаємодетермінація та взаємне конструювання їх професійно-особистісного аксіогенезу, що опосередковується змістом професійної освіти. Тому повноцінний освітній діалог залежить від трьох складників: діалогічності викладача (особистісної

готовності та професійної здатності викладачів до організації освітнього діалогу), діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається), діалогічності студента (діалогічної культури та суб'єктної позиції).

Психолого-педагогічна програма гармонізації аксіогенезу студентів передбачає створення таких психолого-педагогічних умов:

1) актуалізація суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі, змістом якої є сукупність релевантних смислових диспозицій, що детермінують їхню самоактуалізацію в учіннево-професійній діяльності;

2) діалогізація освітнього матеріалу, що пов'язана з конструюванням таких освітніх ситуацій, котрі ініціюють смислові переживання студентів як основу набуття ними професійно важливого особистісного досвіду;

3) розвиток особистісної готовності та професійної здатності викладачів до організації освітнього діалогу у процесі вищої професійної освіти;

4) моделювання стосунків спільної творчої діяльності у процесі педагогічного спілкування;

5) становлення діалогічної культури студентів через розвиток комплексу соціально-перцептивних, експресивно-комунікативних та інтерактивних умінь і навичок.

Впровадження освітнього діалогу як інноваційної розвивальної психодидактичної форми, що лежить в основі програми гармонізації аксіогенезу студентів, передбачає *діалогізацію навчального матеріалу, що може здійснюватися завдяки таким характеристикам, як:*

- *контекстуальність* – здатність викладача врахувати життєву ситуацію студентів, їх потреби та актуальні переживання;

- *відкритість* як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, неоднозначних, парадоксальних фактів;

- *смислотворчі інтенції педагогічного мовлення*: висловлювання як відповідь і як запитання (реципрокність мовлення);

- *метафоричність предметного змісту матеріалу* як засіб актуалізації здатності до синкретичного інтуїтивного схоплення цілісності його структури (в єдності асоціативних, дискурсивних, логічних зв'язків);

- *ігрові форми навчальної взаємодії* з притаманною для гри свободою, імпровізаційністю, що дозволяє студенту розкрити професійно важливі якості, презентувати автентичний життєвий світ у спосіб експериментування з можливими суб'єктними позиціями з відповідним ціннісним змістом.

Узявши за основу вищенаведені характеристики конструювання діалогічних освітніх ситуацій, ми виокремили й апробували в педагогічній практиці *п'ять варіантів освітніх ситуацій*, що

послідовно посилюють суб'єктну позицію студента та збагачують зміст ціннісно-смыслового процесу: позиція "експерта"; позиція "вибору"; позиція "ухвалення рішень"; позиція "входження у роль" в умовах гри-імпровізації; позиція "програвання реальної ситуації" в рольовій чи діловій грі, що виступають аналогами типових ситуацій професійної діяльності.

Реалізація психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців здійснювалася у кілька етапів:

1) організація спеціальних інтерактивних семінарів для викладачів вищих навчальних закладів з метою підвищення їх особистісної та професійної діалогічної компетентності;

2) впровадження навчальних програм у формі освітнього діалогу у просвітницькій роботі з фахівцями гуманітарної сфери;

3) апробація освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної форми у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Відтак, результати впровадження психолого-педагогічної програми гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців дозволяють визнати її ефективність, що зумовлює необхідність її широкого застосування в освітньому середовищі ВНЗ.

Висновки. У результаті проведеного дослідження було підтверджено тези:

1. Гармонізація розвитку аксіосфери особистості в контексті вищої професійної освіти передбачає єдність соціокультурного конструювання і рефлексивно-феноменологічного конституювання аксіогенезу майбутнього фахівця.

2. Поступальний аксіогенез особистості потребує конструювання такого освітнього середовища, котре ініціювало б у майбутніх фахівців смислові переживання як екзистенційно-феноменологічну основу набуття і трансформації професійно релевантного особистісного досвіду.

3. Ціннісно-смыслове становлення сучасної студентської молоді мало пов'язане з особистісним досвідом, який вона набуває в освітньому середовищі в учіннево-професійній діяльності, що призводить до суперечності між декларованими та реальними цінностями майбутніх фахівців.

4. Умовою та водночас показником професійно-особистісного ставлення є суб'єктна позиція як суб'єктивно-інтенційний смислороджувальний центр в структурі особистості студента, що детермінує його самоактуалізацію в учіннево-професійній діяльності та набуття ціннісного особистісного досвіду.

5. Організаційно-методичною і предметною детермінантою гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців на основі ініціювання смислового переживання засвоюваного освітнього змісту виступає освітній діалог як смислонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання.

1. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с. – Бібліограф.: с. 372 – 414.
2. Радчук Г.К. Аксіологічні чинники гуманізації освітнього середовища вищої школи / Г.К. Радчук. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 41. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць у 2-т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – Т. 2. – С. 106-109.
3. Радчук Г.К. Смыслопошукова діяльність як умова становлення духовної сфери особистості в контексті вищої освіти / Г.К. Радчук // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2006. –Т. VII. – Вип. 7. – С. 279-286.
4. Радчук Г.К. Освіта як середовище становлення аксіосфери особистості / Г.К. Радчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина української держави: зб. наук. праць / за ред. М.М. Слюсаревського. – К., 2007. – Вип. 5-6. – С. 246-253.
5. Радчук Г.К. Феноменологічна рефлексія особистості в контексті розвивального освітнього середовища. / Г.К. Радчук. // Вісник Прикарпатського національного університету. Філософські і психологічні науки. – 2008. – Спец. вип. – С. 188-192.
6. Радчук Г.К. Смыслогенез особистості у контексті засвоєння соціального досвіду в освітньому середовищі / Г.К. Радчук. // Вісник Чернігівського держ. педаг. ун-ту ім. Т.Г. Шевченка. Вип. 59. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – Т.2. – С. 115-119.
7. Радчук Г.К. Теоретико-психологічні вектори освітнього діалогу як інноваційної форми організації підготовки майбутнього фахівця / Г.К. Радчук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 18: Психологія освітнього простору. – К.; Миколаїв: ТОВ "Фірма Іліон", 2009. – С. 321-325.

The conceptual foundations of professional and personal axiogenesis of a future specialist as a continuous process of value and target transcendence in the context of holistic life-implementation are grounded; the functional and dynamic model of personality's axiogenesis is developed; the sense experience as an existential and phenomenological basis of professional and personal axiogenesis in an educational environment of higher educational establishments is singled out; the structural and dynamic peculiarities of student personality's axiogenesis in the process of receiving a higher vocational education are empirically discovered. The psycho-pedagogical program of the harmonization of axiogenesis of future specialists the basis of which is an educational dialogue as a sense-saturated procedural and holistic form of an active study is developed and tested.

Key words: *axiogenesis, value, sense, higher vocational education, subjective position, sense experience, personal valuable experience, educational dialogue*

УДК 159.922+159.98

Лілія Романкова

МОДЕЛЮВАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСІБ АКСІОКОРЕКЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕКТИВІ

Було проаналізовано теоретико-методологічні та концептуально-методичні основи модельного вивчення і аксіокорекції конфліктної взаємодії. Встановлено, що моделювання як оперування образно-символічними, фізичними (матеріальними), математичними (в т.ч. графологічними) моделями є дієвим засобом профілактики неконструктивного розв'язання конфліктів, а також корекції реальної конфліктної поведінки в педагогічному спілкуванні.

Ключові слова: конфлікт, моделювання, рольова гра, психомалюнок, графологічне моделювання, соціально-психологічний тренінг, аксіокорекція.

Постановка проблеми. Попередження і врегулювання педагогічних конфліктів, передусім міжособистісних, в системі "вчитель-вчитель" є однією з найважливіших проблем психології педагогічного спілкування.

Провідну роль у попередженні конфліктів відіграє поведінка учасників конфліктної ситуації. Щоб управляти конфліктною ситуацією, необхідно добре розуміти психологічні механізми ескалації та перебігу конфліктів, знати динаміку їх прояву, передбачати можливі дії опонентів.

Дослідженню цих проблем присвятили свої праці А.Я. Анцупов і А.І. Шипілов, А.М. Бандурка і В.А. Друзь, Ф.М. Бородкін і Н.М. Коряк, Н.В. Грішина, О.А. Донченко і Т.М. Титаренко, Г.В. Ложкін і Н.І. Повякель, Л.А. Петровська, М.І. Пірен, Д.Г. Скотт, Р. Фішер та У. Юрі, М. Deutsch, К. Lewin.

Предметом численних досліджень стали форми вияву конфліктів між учителями, їх причини, поведінкова характеристика вчителів, схильних до конфлікту. Серед причин міжособистісних конфліктів найчастіше виділяють низький рівень духовної культури вчителя, його недостатню професійну майстерність, суперечливість інтересів, мотивів, духовних цінностей вчителів, такі індивідуально-психологічні особливості вчителя, як його характер, тип нервової системи тощо.

Однак практично не досліджено зв'язки між конфліктною поведінкою вчителя, різнорідними характеристиками його особистості та належністю до певного професійного типу. З'ясування цієї проблеми становить не лише теоретичний інтерес, а й має практичне значення. З'ясування такого багатозначного зв'язку дозволить діагностувати особистісні характеристики (амбіверсію-інтраверсію-екстраверсію), рівень агресії та вибір стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, рівень емпатії та професійної спрямованості,

що допоможе звернути увагу на типи конфліктогенних вчителів і попередити чи скоректувати негативні поведінкові прояви.

На особливу увагу заслуговує і питання використання методу моделювання як засобу вивчення і корекції міжособистісних конфліктних взаємин. Це один із найскладніших методів психологічного дослідження, який розширює можливості експериментування.

Мета дослідження – вивчення особливостей застосування моделювальних методів (графологічного, ігрового і символічного) для профілактики й аксіокорекції конфліктної взаємодії в педагогічному колективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Філософсько-соціологічна традиція вивчення конфлікту представлена соціал-дарвіністськими (Л. Гумплович, Г. Ратценгофер, У. Самнер, Г. Спенсер), структурно-функціоналістськими (Е. Мейо, Т. Парсонс), марксистськими (Г. Зіммель, К. Маркс), феноменологічними (Р. Дарендорф, Л. Козер), загально-теоретичними (К. Боулдінг) тлумаченнями.

Психологічна традиція розуміння конфлікту пов'язана з психоаналізом З. Фрейда і його соціологізованими версіями (Г. Саллівен, Е. Фромм, К. Хорні); теорією поля К. Левіна; агресивно-фрустраційною теорією А. Басса і Д. Долларда; соціометричною концепцією Я. Морено; символічним інтераціоналізмом Д. Міда і Т. Шибутані; етологічним підходом К. Лоренца і Н. Тінбергена; соціотропним підходом У. Мак-Дугалла, С. Сігеле; теорією ігор М. Дойча; теорією організаційних систем (Р. Блейк, Дж. Мутон, К. Томас); теорією переговорів (Д. Рубін, Р. Фішер, У. Юрі).

Конфлікт як багатовимірне явище має свою структуру. Структура конфлікту – це сукупність стійких зв'язків конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність самому собі, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не може існувати як динамічно взаємозв'язана система і процес. До складових конфлікту відносять: сторони, умови, предмет, дії учасників та результат конфлікту (Н.В. Грішина); пізнавальні, емоційні, вольові компоненти конфлікту (І.В. Пономарьов).

Динамічні чинники конфлікту включають в себе виникнення, перебіг конфліктної взаємодії та її вирішення (А.Я. Анцупов, А.М. Бандурка, Ф.М. Бородкін, В.А. Друзь, Н.М. Коряк, А.А. Малишев, А.І. Шипілов). Динамічним характеристикам конфлікту приділяється основна увага в конфліктологічній літературі, бо від особливостей перебігу конфлікту залежить вибір тих чи тих конструктивних або деструктивних засобів виходу з нього, фактичне його розв'язання і наслідки.

На сьогодні основні функції конфлікту в психологічній літературі науковці об'єднують у блоки конструктивних та деструктивних

функцій (А.М. Бандурка і В.А. Друзь, Р.М. Бородкін і Н.М. Коряк, Н.В. Грішина, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко).

Конфлікт відбувається на трьох рівнях: когнітивному, регулятивному та комунікативному. Між рівнями встановлюються певні смислові відношення залежно від досвіду та інтелектуального розвитку особистості.

Отже, системний підхід до вивчення конфлікту дозволяє всебічно охопити параметри його оцінки як складного соціально-психологічного явища з тим, щоб спроектувати комплекс теоретичних конструктів на практичну площину реальної взаємодії учасників педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Можливість використання моделювання з психокорекційною метою впливає з суті цього методу – оперування моделями як відображенням факторів, речей і відношень певної царини знань у вигляді більш простої і наочної матеріальної структури (Г. Клаус).

Психологічне моделювання вимагає дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) чи ідеальних, передусім математичних моделей. Наочно-схематичні моделі дозволяють зобразити ситуаційний контекст конфліктної взаємодії, процес її розвитку та типи взаємодії як результат такого розвитку.

Графологічне моделювання конфліктної взаємодії може бути використано в роботі науково-методичного семінару вчителів з метою підвищення їх комунікативної компетентності. Ми використовували граф-моделі конфлікту як структури, процесу і як результату; будували моделі випадкового, закономірного, неминучого конфлікту.

Окрім цього, можна розглядати рольову гру як процес і результат практично-дійового, рефлексивно-комунікативного моделювання конфліктних ситуацій, що здійснюється в організаційному форматі соціально-психологічного тренінгу. Гра як імітаційна діяльність в умовних ситуаціях через прийняття певної соціальної ролі та ігрових правил дозволяє виявити унікальність кожного гравця, його психологічні захисти й особистісні проблеми, а також потенціал духовного зростання.

Перед рольовими іграми, зазвичай, стоять такі завдання: активна соціально-психологічна підготовка учасників; відпрацювання методів міжособистісної взаємодії, створення сприятливого психологічного клімату в конкретній групі; спільне вирішення психологічних проблем.

У практиці тренінгу активно використовуються такі особливості методу рольових ігор:

- з самого початку задані соціальні ролі;
- розв'язання проблемних ситуацій через взаємодію гравців;
- максимально спрощена імітація реальності;
- імпровізація, активна співтворчість учасників;
- використання в системі з іншими методами;

- обов'язковий етап групової рефлексії;
- наявність керованої емоційної напруги.

Символічне моделювання конфліктної взаємодії у спосіб проєктивного малювання системи Я-образів дозволяє діагностувати внутрішньоособистісні (феноменологічні) конфліктні настанови, що утруднюють адекватне сприймання комунікативної ситуації, оцінку перспектив її розвитку і творчо-конструктивної трансформації у бік продуктивних взаємовідносин.

Самопізнання за допомогою інтерпретації і самоінтерпретації психомалюнку створює передумови для проникнення у смислові пласти свідомості, визначення і переформулювання завдань особистісного зростання учасників соціально-психологічного тренінгу.

Психолого-педагогічний експеримент з метою з'ясування можливостей моделювання як засобу аксіокорекції міжособистісних стосунків у педагогічному колективі проводився в III етапи: на першому, констатувальному були отримані фонові показники особистісних чинників поведінки в конфліктних ситуаціях за допомогою тестів К.Г. Юнга (виявлення екстраверсії-інтроверсії), А. Ассінгера (агресії), І.М. Юсупова (емпатії), К. Томаса (стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях), Є.І. Рогова (професійної спрямованості вчителя).

Встановлено, що співвідношення екстраверсії-інтроверсії у більшості респондентів збалансоване, середній рівень емпатійності та агресивності також домінує в діагностованій вибірці. Виявилася статистично достовірна кореляція екстраверсії з підвищеною агресивністю ($\rho = 0,8$; $p < 0,01$) та зв'язок високого рівня розвитку емпатії зі схильністю до конкуренції. Даний факт вимагає подальшого вивчення. Видається імовірним припущення про зв'язок діагностованих властивостей зі скритим генеральним фактором – тенденцією самоактуалізації, що вимагає вольової мобілізації і самоствердження в практично-перетворювальній соціальній діяльності.

Діагностовано профілюючий тип педагогічної спрямованості – вчитель-інтелігент з перехідними підтипами. Психоструктуру цього типу утворюють такі риси: високий інтелект, зразкова моральність, духовність і культура, почуття свободи.

Вчителям-предметникам притаманні спостережливість, професійна компетентність, високий інтелект, висока культура; вчителя-організатора відзначають вимогливість, організованість і дисципліна, сильна воля; вчитель-комунікатор емпатійний, привабливий, добросердечний.

Переважає більшість вчителів ("інтелігенти", "предметники") віддає перевагу уникненню як способу реагування в конфліктних ситуаціях ($\mu = 11,5$ і $10,5$ при $\sigma = 2,4$ і $1,45$), вчителі комунікативно-

організаторського типів найчастіше вдаються до суперництва ($\mu = 9,2$ і $11,0$ при $\sigma = 1,75$ і $2,34$).

На другому, формувальному етапі експерименту було реалізовано програму соціально-психологічного тренінгу, в якому переважали модельовальні методи – рольова гра і проєктивне малювання. Мета експерименту полягала в розвитку діагностованих особистісних властивостей до оптимального рівня, що забезпечило б належну рефлексію вчинків і настанов учителів, сприяло б гармонізації міжособистісної взаємодії в педагогічному колективі.

Психодинаміка особистісних змін і групового процесу характеризувалася чотирма етапами:

- 1 – розвиток самопізнання і взаєморозуміння в групі, зростання толерантності і зниження тривожності;
- 2 – гармонізація внутрішньогрупових відносин та корекція негативних емоційних станів і деструктивних тенденцій;
- 3 – розвиток адекватного суб'єктивного відображення конфліктної ситуації, рефлексія способів конструктивного розв'язання конфлікту;
- 4 – зростання якості міжособистісного спілкування учасників СПТ (злагодженість, емпатія, пластичність поведінки, співчуття, взаємодопомога та ін.).

Результати ретесту свідчать про те, що соціально-психологічний тренінг значуще вплинув на формування бажаної поведінки в конфліктних ситуаціях. За даними попередньої діагностики, члени психокорекційної групи віддали перевагу компромісу, ухиленню, суперництву як способам реагування в конфліктних ситуаціях:

Тип I. "вчитель-предметник"

Тип II. "вчитель предметник-інтелігент": 50% – ухилення

Тип III. "вчитель-інтелігент"

Тип V. "вчитель-організатор-інтелігент": 40% – суперництво

Тип VI. "вчитель-організатор"

Тип IV. "вчитель комунікатор-інтелігент": 10% – компроміс

Результати повторної психодіагностики засвідчили, що 90% відповідей вказують на застосування всіх стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях, а інші 10% відповідей утверджували суперництво ("вчитель-організатор").

Такі результати свідчать про розширення тезаурусу реагування в конфліктних ситуаціях, зростання пластичності поведінки, що є наслідком повнішої рефлексії різноманітних чинників конфліктної взаємодії.

Відстеження динаміки зміни рівнів емпатії відносно стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях свідчить про значне підвищення емпатійності (з 35,5 до 40 балів) у педагогів, які керуються стратегією компромісу. Помітно зросла емпатія у межах середнього (оптимального) рівня у педагогів – прихильників співробітництва (з

48,4 до 53,5 балів), при цьому розкид даних значно скоротився ($v_1 = 9,7$; $v_2 = 0,93$). Дещо зросла емпатійність у тих педагогів, котрі керуються стратегіями ухилення, пристосування і конкуренції, причому остання вимагає надмірної емпатії.

Відстеження динаміки зміни показників емпатії різних типів педагогів указує на те, що найнижчий рівень її розвитку притаманний вчителям-предметникам. СПТ допоміг підвищити їх емпатійність до оптимального (середнього) рівня, але і в цих рамках вона залишається найнижчою серед усього діагностованого контингенту.

Висока емпатійність властива типу "організатор-інтелігент", причому за час проходження СПТ її абсолютні (бальні) показники ще більше зросли. Можна припустити, що існує індивідуальний потенціал розвитку емпатії, як і інших властивостей особистості, який за певних умов актуалізується.

Помірне зростання емпатії зафіксовано і в решти типів педагогів. Усюди спостерігається мінімальний розкид даних, що свідчить про вираженість тенденції до підвищення емпатії вчителів, які брали участь в СПТ.

Аналіз динаміки вибору стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях педагогів різних типів показує, що більшою популярністю в результаті СПТ починає користуватися співробітництво і меншою – конкуренція. Це особливо характерно для вчителів-організаторів, які до СПТ віддавали перевагу конкуренції, а після його проведення наростили показники по співробітництву і компромісу, зменшивши по конкуренції та уникненню.

Менш конформною стала поведінка "вчителів-предметників", "інтелігентів", "комунікаторів-інтелігентів" і "організаторів-інтелігентів", які зменшили показники по шкалі "пристосування", яке не призвело до їх збільшення за шкалою "конкуренція". Натомість зросли показники по інших шкалах, що свідчить про те, що інтелігент залишається вірним собі за всяких обставин – конкуренція як спосіб вирішення спірних питань для нього неприйнятна, бо означає випинання своїх інтересів на шкоду інтересам іншого.

Значно урізноманітнює свої настанови щодо поведінки в конфлікті "вчитель-предметник", який починає більше орієнтуватися на співробітництво, компроміс і менше на конкуренцію, уникнення (хоча показники останнього зберігаються досить високими) і пристосування.

Загальною тенденцією, що характеризує ефективність СПТ, є підвищення показників емпатійності, зниження показників агресивності й урізноманітнення стратегій реагування в конфліктних ситуаціях.

Зросла суб'єктивна оцінка і вміння застосовувати співробітництво і компроміс при вирішенні конфліктів і зменшилася популярність конкуренції і пристосування як менш ефективних засобів міжособистісної взаємодії.

Висновки

1. Дієвим методом профілактики і аксіокорекції конфліктної поведінки є моделювання, суть якого полягає в оперуванні образними (символічними), фізичними (матеріальними), математичними (в т.ч. геометричними) моделями, які імітують конфлікт.

2. Аксіокорекція конфліктної взаємодії в педагогічному колективі може відбуватися шляхом використання варіантів методу моделювання – графологічного, ігрового та символічного в організаційно-методичних форматах науково-методичного семінару та соціально-психологічного тренінгу для вчителів.

3. Соціально-психологічний тренінг з використанням рольової гри і проективного малювання дозволяє актуалізувати особистісно-розвивальний потенціал його учасників: емпатію, рефлексію, інтуїцію, позитивне мислення і продуктивну уяву, гармонізувати систему Я-образів і, в результаті, привести до конструктивного реагування в назрілій конфліктній ситуації. Моделювальні методи в структурі СПТ формують настанову і вміння варіативного, пластичного підходу до аналізу і розв'язання конфліктних ситуацій з урахуванням цілей і цінностей усіх заінтересованих сторін.

4. Встановлено тенденцію до стійкого підвищення показників емпатії, зниження агресивності і зростання варіативності поведінки в конфліктних ситуаціях. В результаті проведення СПТ доведена перевага співробітництва і компромісу при розв'язанні конфліктів у педагогічному колективі, підтверджено меншу доцільність конкуренції і пристосування як способів поведінки в конфліктних ситуаціях.

Перспективними напрямками подальших досліджень даної проблеми вважаємо розширення кола контрольованих змінних, що впливають на характер конфліктної взаємодії в педагогічному колективі, розробку оригінальних моделювальних методик з комплексним розвивально-корекційним ефектом та широке впровадження здобутків практичної психології в повсякденну діяльність шкільної психологічної служби.

1. Романкова Л.М. Соціально-психологічний тренінг як засіб психокорекції конфліктної поведінки педагогів / Романкова Л.М. // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – Вип 15. – С. 341-350.
2. Романкова Л.М. Концептуальні основи модельного вивчення конфліктів / Романкова Л.М. // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук.праць. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип. 6, Ч. 1.– С. 227-236.
3. Романкова Л.М. Оцінка ефективності психокорекції конфліктної взаємодії педагогічного колективу методом моделювання / Романкова Л.М. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки.– Івано-Франківськ : Плай, 2002. – Вип III. – С. 198-202.
4. Романкова Л.М. Моделювання конфліктної взаємодії через графи / Романкова Л.М. // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченої 30-річчю наук. та педаг. діяльності акад. С.Д. Максименка (Київ, 17-18 грудня 2001 р.). – К. :

Міленіум, 2002. – Т.1. – С. 336-344.

Model studying and conflict interaction correction with the theoretical-methodological purpose on conceptual-methodological have been analyses. Besides that the program of psychocorrection of conflict interaction in a pedagogic group by means of graphological, role-play and symbolic methods has been grounded, individual and group effects of its realization in psychopedagogical experiment have been described.

Key words: *conflict, conflict interaction, modeling, roleplay, psychopicture, graphological modeling, sociopsychological training, axiocorrection.*

УДК 159.923:17.022.1-053.6

Алла Сімак

АКСІОПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ-АКЦЕНТУАНТІВ

Стаття присвячена обґрунтуванню синергетичної моделі множинної детермінації аксіопсихологічними чинниками копінг-стратегій у підлітків-акцентуантів та їх комплектації в індивідуальний копінг-стиль на матеріалі порівняльного експериментально-діагностичного дослідження.

Ключові слова: аксіопсихологічні чинники, підлітки-акцентуанти, синергетична модель, копінг-стратегії, копінг-поведінка, копінг-стиль, множинна детермінація.

Актуальність теми. Упродовж життя кожна людина стикається з ситуаціями внутрішньої напруги та дискомфорту, які суб'єктивно оцінюються нею як складні або такі, що перевищують її психофізичні можливості, порушуючи звичний лад життя, змінюючи сприйняття оточуючого світу та самоствалення. Ефективність поведінки подолання складних життєвих ситуацій (копінг) обумовлена великою кількістю взаємопов'язаних змінних: контекстом аверсивної ситуації та її оцінкою, індивідуально-типологічними властивостями, наявністю копінг-стратегій, якістю ресурсів подолання, темпоральною перспективою тощо. Предикторами ефективною копінг-поведінки можуть виступати різні складові процесу саморегуляції, що зумовлюють досягнення необхідного результату: ціннісні орієнтації особистості, впевненість у власних здібностях, наполегливість та інтенсивність зусиль та ін.

Проблематика копінг-поведінки особистості в аверсивних ситуаціях помножується перехідними віковими періодами, особливо підлітковим, у процесі проходження якого не тільки формуються типові для цього віку психологічні новоутворення, а й загострюються певні риси характеру, ускладнюючи і без того непросту картину соціалізації підлітка. Саме індивідуальні диспозиції (особистісні властивості) є основними ціннісно-цільовими детермінантами копінг-поведінки, що зумовлюють вибір відповідного значущій меті і ситуації реалізації конгруентного копіngu. Водночас деякі дослідники копінг-поведінки поквапилися заявити, що особистісні змінні є слабкими предикторами копіngu. Ситуаціонізм став серйозним викликом теоріям особистісних властивостей і утвердив уявлення про те, що зовнішні середовищні фактори – це головні детермінанти копінг-поведінки. Це серйозно загальмувало вивчення особистісної царини копіngu. На порядок денний ставиться питання про пошук нових теоретико-методологічних засад розв'язання проблеми копінг-поведінки з урахуванням множинної детермінації цього феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В контексті зазначеної проблематики ведуться міждисциплінарні дослідження копінг-поведінки на стику психології особистості, розвитку, медичної, соціальної, вікової та педагогічної психології, які зорієнтовані на вивчення: небезпечних для життя ситуацій або травмуючих життєвих подій (D. Bostock, V. Dahl, N. Henderson, G. Hunter, E. Greenberg, R. Klein та ін.), копінг-реакцій на екстремальні ситуації (R. Lazarus, S. Folkman, E. Frydenberg, R. Lewis та ін.), копінг-поведінки в рамках вивчення захисних механізмів (N. Naan, G. Nusko, A. Ленгле та ін.), захисних механізмів як підструктур копінг-поведінки (Т. Гущина, О. Соколова, D. Ulich, Pg. Mailing, P. Strehmel та ін.), стилів копінг-поведінки як стійких особистісних утворень (П. Коста, Т. Крюкова, О. Куфтяк, К. Перлін, М. Сомерфелд, П. Хьюїтт, Г. Флетт, J. Billings, R. Ostell та ін.), активного / пасивного копінгу (В. Вілюнас, С. Віттенберг, К. Йолов, Л. Куликов, Г. Мюррей та ін.), проблемного копінгу (В. Уїлсон, Дж. Шеффер, Т. Ayers, В. Compas, I. Sandier, S. West, M. Roos та ін.), когнітивної, емоційної та поведінкової складників копінгу (Н. Белорукова, М. Голубева, Е. Коплік, Дж. Кантор, О. Подобіна, М. Сапоровська, Дж. Спаркс, С. Хофнер, В. Уїлсон, П. Віталіано, Р. Фабес, Н. Ейсенберг та ін.), критеріїв ефективності копінг-стилів (А. Баканової, С. Нартова-Бочавер, Х. Нойфельд, Н. Сирота, В. Ялтонський, R. Cooper та ін.), копінг-ресурсів особистості (К. Кобас, Д. Кошаб, С. Мадді, M. Amelang, D. Bartussek, M. Ihle, S. Cohen, T. Wills та ін.).

Однак, незважаючи на безумовні досягнення в розробці психології копінг-поведінки, залишається ще багато нерозкритих тем та методологічних проблем. виправити становище у царині ставлення до диспозиційних детермінант копінг-поведінки можуть і орієнтовані на аксіологічний вимір особистості психолого-педагогічні дослідження. З цією метою важливо виробити об'єктивні критерії індивідуального стилю подолання, виокремити складники, що насичують певне ціннісне ставлення до аверсивних обставин і проявляються в особистісних властивостях акцентуованого підлітка тощо. Так, низка наукових праць присвячена вивченню індивідуально-типологічних властивостей особистості, що визначають акцентуований психотип (М. Александров, П. Ганнушкін, В. Гіляровський, М. Гуревич, І. Давидов, К. Леонгард, А. Лічко, С. Подмазін, О. Сибіль, І. Случевській, Г. Сухарева та ін.), аксіопсихологічних чинників особистісного становлення та порушення ціннісно-сміислової динаміки особистості підлітка (Б. Братусь, Л. Виготський, Ж. Дандарова, І. Дубровіна, Д. Ельконін, З. Карпенко, Л. Кольберг, О. Леонтєв, А. Маслоу, А. Серий, В. Франкл, М. Хоффман, А. Ячина та ін.). Водночас взаємозв'язок акцентуацій характеру з системою ціннісних орієнтацій особистості при різних акцентуаціях до сих пір залишається поза увагою психології.

Отже, аналіз проблем, що існують у сфері копінг-поведінки, ціннісно-сислової сфери акцентуантів, приводить до висновку про необхідність експлікації ролі аксіопсихологічних чинників у виборі копінг-поведінки акцентуєваними підлітками.

Мета дослідження полягала в теоретико-методологічному обґрунтуванні й експериментально-діагностичній експлікації аксіопсихологічних чинників, механізмів, тенденцій та закономірностей становлення індивідуального копінг-стилю акцентуєваними підлітками.

Виклад основного матеріалу. У порівняльному психодіагностичному дослідженні було використано такі методики: "Модифікований патохарактерологічний діагностичний опитувальник" (МПДО) С. Подмазіна, О. Сибіль для ідентифікації типів акцентуацій характеру у підлітків; "Методика визначення копінг-поведінки в стресових ситуаціях" С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера (адаптована Т. Крюковою), "Методика визначення індивідуальних копінг-стратегій" Е. Хайма, "Тест самоактуалізації" (САТ) Е. Шострема в обробці Ю. Альшиної, Л. Гозмана та ін., "Методика визначення рівня співвідношення "цінності" та "доступності" (РСЦД) в різних життєвих сферах" Е. Фанталової.

У результаті моніторингу акцентуєваних психотипів у підлітків (МПДО С. Подмазіна, О. Сибіль) було визначено поширеність та переважання наступних акцентуацій серед молодших та старших підлітків: чисті типи представлені – демонстративним, гіпертимним, збудливим, інтровертованим, тривожно-педантичним, лабільним і нестійким, останній тільки у старших підлітків; змішані типи – гіпертимно-демонстративним, демонстративно-нестійким (у старших), збудливо-демонстративним, інтровертовано-демонстративним, інтровертовано-збудливим та лабільно-демонстративним.

Методика визначення копінг-поведінки в стресових ситуаціях С. Нормана, Д. Ендлера та ін. дала змогу визначити її домінуючі стратегії у підлітків-акцентуантів: орієнтовані на розв'язання задач (67,1% – у молодших та 67,81% – у старших), орієнтовані на уникнення через соціальне відволікання (68,24% – у молодших та 64,96% – у старших). Змістова реципрокність та досить високі показники копінг-стратегій, що орієнтовані на уникнення та уникнення через відволікання, дають нам право кваліфікувати їх як стратегії-асектатори, які, хоч і мало представлені в структурі індивідуального копінг-стилю, але за необхідності здатні легко активуватися.

Аналіз преференції окремих модальностей копінг-стратегій акцентуантів в різних сферах їх прояву за методикою Е. Хаймане виявив статистично достовірних відмінностей між показниками когнітивних та емоційних копінг-стратегій у молодших та старших підлітків за всіма модусами ефективності. Це свідчить хоч і про

активний, але пролонгований розвиток даних сфер, які ще не набули характеристик індивідуального стилю. Водночас виявлена статистично значуща залежність преференції поведінкових копінг-стратегій від віку підлітків ($p < 0,001$) свідчить про те, що молодші підлітки ще дотримуються інфантильної позиції, а старшим уже притаманне усвідомлення власної дорослості, яке передбачає вищий ступінь самостійності. І молодші, і старші підлітки здатні до збалансованого використання відповідних їх віку різних типів модальностей копінг-стратегій (продуктивних, частково продуктивних або непродуктивних), які в загальній структурі копінг-стилю можуть виявляти синергійну дію або потенціювати дію продуктивних копінг-стратегій. Загалом же в підлітковому віці індивідуальний копінг-стиль ще не сформований, хоч і перебуває в процесі активного становлення.

Індикація показників самоактуалізації у підлітків-акцентуантів за опитувальником САТ Е. Шострема продемонструвала прогресивну динаміку розвитку в обох групах досліджуваних особистісних можливостей, потреби в реалізації потенціалу, прагненні до самоактуалізації за всіма блоками, було констатоване достовірне зростання окремих здатностей до самоактуалізації та компонентів ресурсної системи підлітків, що виражається в дедалі більшому змістовому насиченні ключових характеристик самоактуалізації, що сприяє самостійним спробам підлітків сконструювати індивідуальний копінг-стиль.

У результаті визначення рівня представленості особистісних цінностей у структурі індивідуальної свідомості шляхом встановлення співвідношення "цінності" та "доступності" в різних життєвих сферах за методикою РСЦД Е. Фанталової було виявлено, що найбільш конфліктогенними сферами ціннісних орієнтацій у більшості підлітків виявилися: щасливе сімейне життя, кохання, цікава робота (32,79%) та у частини респондентів (17,60%) – здоров'я, свобода, краса природи і мистецтва, активне діяльне життя, впевненість у собі та наявність вірних друзів. Внутрішній вакуум найяскравіше виражається в таких ціннісних категоріях, як творчість, свобода, активне діяльне життя, пізнання (20,96%) та краса природи і мистецтва, наявність вірних друзів, матеріально забезпечене життя, впевненість у собі (17,20%). У старших підлітків внутрішній вакуум проявляється значно сильніше, ніж у молодших, на відміну від внутрішнього конфлікту, показники якого майже ідентичні. У зоні високої актуальності перебувають цінності здоров'я, кохання, щасливого сімейного життя, наявності вірних друзів, матеріально забезпеченого життя; у фонд доступності насамперед потрапили цінності: здоров'я, наявність вірних друзів, активне діяльне життя і матеріально забезпечене життя.

Конвергенція аксіопсихологічних показників у визначальні фактори та предикторна інформативність найбільш потужних цінностей у вибірці молодших підлітків-акцентуантів дозволили

виокремити п'ятнадцять провідних аксіопсихологічних чинників: внутрішній вакуум (ВВ) за цінністю "матеріально забезпечене життя", "аксіопсихологічний локус", ВВ за цінністю "здоров'я", внутрішній конфлікт (ВК) за цінністю "наявність хороших та вірних друзів", ВВ за цінністю "цікава робота", ВК за цінністю "активне діяльне життя", доступність цінності "свобода" з тенденцією до ВВ, ВВ за цінністю "впевненість у собі", індиферентність щодо "щасливого сімейного життя у власній сім'ї" з тенденцією до ВВ, доступність "щасливого сімейного життя у батьківській сім'ї" з тенденцією до ВВ, актуальність "свободи" з тенденцією до ВК, індиферентність "активного діяльного життя" з тенденцією до ВВ, актуальність "здоров'я" з тенденцією до ВК, актуальність цінності "впевненість у собі" з тенденцією до ВК, індиферентність "цікавої роботи" з тенденцією до ВВ, що пояснюють 67,7% дисперсії. У старших підлітків-акцентуантів виокремлено тринадцять провідних аксіопсихологічних чинників: ВК за цінністю "свобода", "аксіопсихологічний локус", ВВ за цінністю "здоров'я", ВК за цінністю "кохання", ВК за цінністю "щасливе сімейне життя у власній сім'ї", індиферентність щодо "щасливого сімейного життя в батьківській сім'ї" з тенденцією до ВВ, недоступність "здоров'я", ВК за цінністю "цікава робота", ВК за цінністю "творчість", актуальність "творчості", індиферентність "кохання", недоступність цінності "хороших та вірних друзів" з тенденцією до ВК, індиферентність щодо "свободи", які пояснюють 69,2% дисперсії.

Множинний регресійний аналіз факторів емпіричних даних молодших підлітків-акцентуантів дозволив визначити предикторний внесок та інформативність найбільш потужних цінностей для передбачення п'ятнадцяти цільових функцій: зовнішня/внутрішня підтримка (інтернальний/екстернальний аксіологічний локуси); актуальність цінностей "активне діяльне життя" та "впевненість в собі"; доступність цінностей: "здоров'я", "цікава робота", "щасливе сімейне життя у батьківській сім'ї", "свобода"; неактуальність цінностей: "щасливе сімейне життя у власній сім'ї", "щасливе сімейне життя у батьківській сім'ї", "активне діяльне життя", "цікава робота"; недоступність цінності "активне діяльне життя"; внутрішній конфлікт за цінностями: "наявність хороших та вірних друзів", "свобода", "здоров'я"; внутрішній вакуум за цінностями "матеріально-забезпечене життя", "здоров'я", "свобода", "впевненість у собі". Аналогічна статистична процедура для старших акцентуєваних підлітків дозволила визначити предикторний внесок та інформативність найбільш потужних цінностей для передбачення тринадцяти цільових функцій: зовнішня/внутрішня підтримка; актуальність цінностей "здоров'я" та "творчість"; доступність цінностей: "здоров'я", "творчість", "свобода"; неактуальність цінностей: "щасливе сімейне життя у власній сім'ї", "щасливе сімейне життя в батьківській сім'ї", "кохання", "свобода"; недоступність цінностей: "кохання", "здоров'я",

"творчість", "свобода", "наявність хороших та вірних друзів"; внутрішній конфлікт за цінностями: "свобода", "кохання", "щасливе сімейне життя у власній сім'ї", "цікава робота", "творчість", "здоров'я"; внутрішній вакуум за цінностями "здоров'я" та "свобода".

Інклюзивно-релевантна комплектація копінг-стратегій у копінг-стилі була відстежена кластерним аналізом. Таким чином було встановлено 10 копінг-стилів у молодших підлітків-акцентуантів, з яких п'ять представляє комбінації продуктивних, частково продуктивних і непродуктивних копінг-стратегій, наповнених змістом різних психічних сфер (когнітивної, емоційної та поведінкової). Це – емоційно-інтерактивний копінг, інфантильно-протективний, атрибутивно-протективний, оптимістично-конструктивний та контаміновано-когерентний; один стиль розгортається як інтрапсихічна дисфункціональна інтенція – емоційно-дисфункціональний копінг; наступний відображає продуктивні стратегії на фоні апроксимаційної лінії перебігу – позитивно-апроксимаційний стиль; ще два інших репрезентують інтерпсихічні функціональні інтенції щодо зовнішніх аспектів ситуації з переважно продуктивними та частково продуктивними копінг-стратегіями – екзогенно-активний та теїстично-альтруїстичний стилі; один втілює більшість частково непродуктивних копінг-стратегій з сильною орієнтацією на соціальну мережу – оптимістично-соціотропний копінг-стиль. У старших підлітків було встановлено вісім копінг-стилів, з яких два відображають комбінації продуктивних, частково продуктивних і непродуктивних копінг-стратегій, наповнених змістом різних психічних сфер – контаміновано-когерентний та оптимістично-теїстичний стилі; два розгортаються як інтрапсихічна дисфункціональна інтенція – емоційно-дисфункціональний копінг та ендогенно-пасивний; ще один – як інтерпсихічна інтенція дивергентного характеру – альтруїстично-інтерактивний стиль; два інших – як інтрапсихічна інтенція дивергентного характеру – ендогенно-активний та позитивно-апроксимаційний стилі; один уособлює більшість непродуктивних копінг-стратегій з помірною орієнтацією на соціальну мережу – індиферентно-соціотропний копінг.

Дисперсійний та дискримінантний аналізи дали змогу поділити вибірку на підгрупи за критерієм потужності впливу певного аксіопсихологічного комплексу чинників на вибір тих чи тих копінг-стилів. Отже, вибір: 1) теїстично-альтруїстичного копінг-стилю визначають сім аксіопсихологічних чинників – внутрішній вакуум за цінностями "здоров'я", "впевненість в собі", "цікава робота", доступність "свободи" та "щасливого сімейного життя в батьківській сім'ї" з тенденцією до ВВ, актуальність "здоров'я" з тенденцією до ВК та індиферентність щодо цінності "щасливе сімейне життя у власній сім'ї" з тенденцією до ВВ; 2) інфантильно-протективного – внутрішній вакуум по "цікавій роботі", індиферентність з тенденцією до ВВ щодо

цінностей "активне діяльне життя" та "цікава робота" і доступність "свободи" з тенденцією до ВВ; 3) контаміновано-когерентного – внутрішній конфлікт за цінностями "наявність вірних друзів" та "активне діяльне життя", актуальність "впевненості в собі" з тенденцією до ВК та внутрішній вакуум щодо "матеріально забезпеченого життя"; 4) емоційно-інтерактивного – актуальність "свободи" та "здоров'я" з тенденцією до ВК, внутрішній вакуум щодо "здоров'я" та "цікавої роботи"; 5) оптимістично-соціотропного – внутрішній конфлікт щодо "активного, діяльного життя", актуальність "впевненості в собі" з тенденцією до ВК та індивідуальність "цікавої роботи" з тенденцією до ВВ; 6) оптимістично-конструктивного – актуальність "здоров'я" з тенденцією до ВК та внутрішній вакуум щодо "впевненості в собі"; 7) атрибутивно-протективного – внутрішній вакуум за цінностями "матеріально забезпечене життя", "впевненості в собі" та індивідуальність "активного діяльного життя" з тенденцією до ВВ; 8) екзогенно-активного – внутрішній вакуум за цінностями "здоров'я", доступність "свободи" з тенденцією до ВВ, індивідуальність "активного діяльного життя" та "цікавої роботи" з тенденцією до ВВ, "аксіопсихологічний локус"; 9) позитивно-апроксимативного – індивідуальність "цікавої роботи" з тенденцією до ВВ, актуальність цінності "впевненість у собі" з тенденцією до ВК, внутрішній конфлікт щодо "активного діяльного життя" та внутрішній вакуум стосовно "впевненості в собі"; 10) емоційно-дисфункціонального – індивідуальність "цікавої роботи" з тенденцією до ВВ, актуальність "здоров'я" з тенденцією до ВК, внутрішній вакуум по цінності "впевненість у собі".

Вибір копінг-стилів старшими підлітками-акцентуантами визначається аксіопсихологічними чинниками: 1) актуальністю цінності "творчість", індивідуальністю щодо "кохання" та "щасливого сімейного життя в батьківській сім'ї" з тенденцією до ВВ, внутрішнім конфліктом за цінностями "цікава робота", "творчість" і "свобода", які визначають вибір емоційно-дисфункціонального копінгу; 2) вибір ендогенно-пасивного стилю визначають – внутрішній вакуум за цінністю "здоров'я", внутрішній конфлікт по цінності "творчість" та індивідуальність ставлення до "щасливого сімейного життя в батьківській сім'ї" з тенденцією до ВВ; 3) вибір індивідуально-соціотропного визначають – "аксіопсихологічний локус" та внутрішній конфлікт "щасливого сімейного життя у власній сім'ї"; 4) позитивно-апроксимативного – внутрішній конфлікт за цінностями "творчість" та "кохання", недоступність цінності "хороших друзів" з тенденцією до ВК; 5) альтруїстично-інтерактивного – внутрішній вакуум стосовно "здоров'я", недоступність "хороших друзів" з тенденцією до ВК та індивідуальність "свободи"; 6) контаміновано-когерентного – внутрішній конфлікт за цінностями "свобода", "кохання", "творчість" та актуальність цінності "творчість"; 7) оптимістично-теїстичного –

недоступність "хороших друзів" з тенденцією до ВК, індиферентність відносно "кохання" та внутрішній вакуум за цінністю "здоров'я"; 8) вибір ендогенно-активного визначають вакуум за цінністю "здоров'я", конфлікт по цінностях "кохання" та "щасливе сімейне життя у власній сім'ї.

Отже, особистість реалізується у переважаючому характерологічному радикалі (тип акцентуації), що зумовлює особливу її структуру та специфіку адаптації до навколишнього соціального середовища засобами певних копінг-стратегій і призводить до відповідної взаємодії з аверсивними умовами життєдіяльності

Системний аналіз копінг-поведінки суб'єкта дозволив виявити три режими перебігу копінг-стратегій при взаємодії з аверсивними умовами ситуації, два механізми комплектації копінг-стратегій у копінг-стилі, механізм розпаду і трансформації структури копінг-стилю та флуктуації між копінг-стратегіями і стилями, тригерні механізми переходу між кризовими етапами. *Режими:* сукцесивний перебіг (послідовне використання різних видів копінг-стратегій); альтернативний (чергування копінг-стратегій з поверненням до вихідної); симультанний (одночасне використання декількох видів копінг-стратегій). *Механізми:* апроксимаційний (переключення психічної активності з одного об'єкту (аверсивна ситуація) на специфічний інший об'єкт оточуючого середовища, схожий до вихідного інтенсивністю докладання зусиль); інтеркаляції (поява нових копінг-стратегій, процесів та механізмів перебігу у системі, що вже склалася) розгортається за двома векторами комплектації – з цілком нових копінг-стратегій, які ще не були інтеріоризовані та інтегровані особистістю (чужих, зовнішніх, потенційних) або шляхом поєднання частково з нових копінг-стратегій та інтеріоризованих раніше суб'єктом; альтерації (розпад і трансформація структури та функцій продуктивного копінг-стилю, повернення до якого може бути утруднено перманентними труднощами або пролонгованою дією аверсивної ситуації); флуктуації (коливання, в процесі вибору та реалізації, між різними копінг-стилями з продуктивного (альтруїстично-інтерактивний, ендогенно-, екзогенно-активний тощо) на непродуктивний (емоційно-дисфункціональний, ендогенно-пасивний тощо) і навпаки; тригерний первинного порядку (запускається при входженні суб'єкта в зону кризи, що характеризується різкою зміною умов та вихідного (до кризового) стану суб'єкта на інший функціональний/дисфункціональний); тригерний вторинного порядку (запускається при переході між кризовими етапами при усвідомленні безрезультатності вирішення проблеми за копінг-рефреном).

За критерієм "активність-пасивність" типізовано чотири види копінг-стратегій з урахуванням їх генези, релевантного ситуаційного контексту та плану психічних дій, на якому вони реалізуються:

екзогенно-активні (інтерпсихічна інтенція, що розгортається у зовнішніх аспектах ситуації – активна анігіляція або трансформація аверсивних умов), екзогенно-пасивні (інтерпсихічна інтенція – тимчасова відмова від подолання, що дає змогу підготуватися, спланувати, як ефективніше діяти), ендогенно-активні (інтрапсихічна інтенція, що розгортається у внутрішньому плані – активне опанування аверсивної ситуації), ендогенно-пасивні (інтрапсихічні дисфункціональні – відмова від подолання труднощів).

Визначено специфічні типи копінг-стратегій, які мають здатність впливати на динаміку копінг-стилів: стратегії-асектатори (завжди присутні або існують латентно в копінг-стилі, але до певного часу не домінують, хоча здатні швидко актуалізуватися при впливі аверсивних агентів і виявити здатність дивергувати з будь-яким модусом ефективності); дивергентні копінг-стратегії (здатність стратегій змінювати вектор спрямованості копінг-стилю з конструктивного на деструктивний і навпаки) незалежно від того, до якого модусу ефективності вони належать (продуктивного, частково продуктивного, непродуктивного).

Встановлено тенденцію впливу та впорядкування флуктуацією актуалізованих аксіопсихологічних чинників на вибір певних копінг-стилів, які сприяють виходу (продуктивному/непродуктивному) зі складних життєвих ситуацій. Встановлено вплив механізмів флуктуації на переключення підлітків з непродуктивних копінг-стилів на продуктивні і навпаки, але довготривала фіксація на останній комбінації переключення сприяє високій імовірності прояву негативної альтерації. Визначено суттєвий взаємозв'язок (когезивність) акцентуованих рис характеру з провідними життєвими цінностями, що зумовлюють схильність підлітків-акцентуантів до певних стратегій і стилів копінг-поведінки в аверсивних обставинах.

Висновок. Особистість, реалізуючись у певному характерологічному радикалі (тип акцентуації), ініціює певне ціннісне ставлення до аверсивних обставин; взаємна детермінація типів акцентуацій, копіngu і критичних ситуацій активує (або гальмує) процес пошуку в ресурсній системі особистості конгруентного цим чинникам потенціалу.

Перспективу досліджень становить лонгіюдне вивчення копінг-поведінки акцентуованих осіб, з'ясування гендерної специфіки стратегій подолання під впливом ціннісно-диспозиційної структури особистості, емпірична апробація (насамперед герменевко-феноменологічними методами) синергетичної моделі аксіопсихологічної детермінації копінг-поведінки.

1. Сімак А.А. Експлікація копінгових маркерів в розрізі проекту методологічної триангуляції / А.А. Сімак // Вісник Прикарпатського університету. Спеціальний випуск. Філософські і психологічні науки: [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – С. 102 – 106.

2. Сімак А.А. Гіпервалентні тенденції в характері підлітків-акцентуантів / А.А. Сімак // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко]. – К., 2008. – Т.10. – Ч.3. – С. 435-441.
3. Сімак А.А. Особливості моделювання екзистенційної кризової ситуації та її вплив на аксіологічні конструкти особистості / А.А. Сімак // Проблеми загальної та педагогічної психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко]. – К., 2009. – Т.11. – Ч.7. – С. 445-457.
4. Сімак А.А. Преференція копінг-стратегій у молодших та старших підлітків в емоційній та поведінковій сферах прояву / А.А. Сімак // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименко]. – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2009. – Т. 10. – Ч. 15. – С. 425-439.
5. Сімак А.А. Когнітивний модус копінгових дескрипторів в контексті їх адаптивних можливостей / А.А. Сімак // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія "Педагогіка і психологія": [зб. наук. праць]. – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип.23. – Ч.2. – С. 66 – 73
6. Сімак А.А. Психологічний дискурс копінг-стратегій у розрізі розгорнутого аналізу характерологічних патернів акцентуєваних підлітків / А.А. Сімак // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. ["Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін"], (Чернівці, 17-18 травня 2007 року). – Чернівці: Рута, 2007. – С. 546 – 551.
7. Сімак А.А. Аналіз конструктивних копінг-механізмів як важливих характерологічних особливостей для ефективного процесу адаптації / А.А. Сімак // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. ["Бъдешето проблемите на световната наука - 2008"], (София, 17-25 декември 2008 року). – София: "Бял ГРАД-БГ" ООД, 2008. – Т. 15. – С. 6-8.
8. Сімак А.А. Дисоціація ціннісного профілю підлітка в контексті внутрішнього конфлікту / А. А. Сімак // Матеріали VI Міжнар. науч. практ. конф. ["Поглед върх у световната наука – 2010"], (София, 17-25 декември 2010 року). – София: "Бял ГРАД-БГ" ООД, 2010. – Т.20. – С. 16 -20.
9. Сімак А.А. Синергетична версія аксіогенезу інтегральної суб'єктності / А.А. Сімак // Матеріали Третьої міжнар. наук.-практ. конф. ["Трансформація сім'ї у сучасному світі"], (Чернівці, 20-21 травня 2010 року). – Чернівці: Рута, 2010. – С. 48-52.

The article is devoted to substantiation of synergetic model of plural determination of axiopsychological factors and their complectation in individual coping- style on the material of comparative experimental- diagnostic investigations.

Key words: *axiopsychological factors, teenagers- accentuators, synergetic model, coping- strategies, coping-behaviour, coping-style, plural determination.*

УДК 159.922.7 + 159.922.8

Віктор Сіткар

ВПЛИВ СУБКУЛЬТУРИ НА СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається вплив субкультури на соціальне виховання особистості. Наголошується, що субкультура при переході з однієї вікової категорії в іншу зазнає змін. Характерною особливістю дитячої субкультури на відміну від підліткової, молодіжної є те, що основні культурні цінності дитячої субкультури передаються з покоління в покоління однолітків усно, носієм цих цінностей часто є виключно дитяче співтовариство. Елементи молодіжної субкультури фіксуються в латентних аб відкритих формах (щоденники, пісенники, молодіжні газети, журнали тощо), часто її вплив розповсюджується і на доросле співтовариство.

Ключові слова: особистість, субкультура, дитинство, виховання, психологія,

Постановка проблеми. Психологія особистості – досить молода галузь досліджень, тільки за останні шість десятиліть у цій галузі виникли чіткі та життєздатні напрямки. Проте, персонологія ствердилась як плідотворна галузь досліджень. Сьогодні персонологія досягла свого розквіту, оскільки люди все глибше усвідомлюють, що найбільш життєві проблеми стосуються їх самих та їх стосунків з іншими людьми [7, с. 602].

Вивчення особистості є досить схожим на складання важкої головоломки. Різні напрямки дають нам багато частин цієї головоломки. Якись частини, мабуть, будуть відкинуті, як такі, що зовсім не годяться для неї, а багато інших залишаться. Проте, ми передбачаємо, що коли виникне більш визначена та зрозуміла картина, в неї, як складові частини, увійдуть елементи різних теорій особистості. Отже, можна дійти висновку, що важке завдання інтеграції всіх "шматків" у несуперечливу та всеохопну картину буде здійснюватись із залученням глибоких та цікавих розробок, які існують сьогодні в персонології [7, с. 601].

У кожного покоління своє дитинство і свій особливий тип дитинства. "Дитинство – країна, звідки кожен є родом, але куди ніхто не може повернутись", – так образно характеризують дитинство в буденній свідомості. Повернутися в дитинство справді неможливо, але здійснити спробу вивчити і зрозуміти сьогоднішніх дітей можна. До того ж нам це здається актуальним саме в сучасних умовах.

Аналіз останніх психолого-педагогічних досліджень показав, що зміст і значення дитинства та дитячої субкультури як соціально-історичного явища розглядають А. Баркан, М. Дональдсон, В. Кудрявцев, В. Шадріков, М. Осоріна, В. Абраменкова, Л. Варяниця, В. Сіткар та ін. Найближче за все до дитячої культури звертаються дитячі письменники С. Маршак, Е. Успенський, К. Чуковський.

А. Барто та ін., вони ніби знову стають дітьми, переконливо повертаючись до свого дитинства.

Дитинство і діти стали привертати увагу вчених в якості об'єктів їх наукових досліджень порівняно недавно. Незважаючи на те, що ще древні мислителі торкалися дитячої проблематики у своїх працях, цілеспрямована наукова діяльність активізувалася лише у XVIII столітті, окремі наукові галузі (такі як вікова психологія, педологія, етнографія дитинства, соціологія дитинства тощо) сформувалися значно пізніше, в кінці минулого – початку нинішнього століття.

У другій половині XX століття дитинство поступово стає об'єктом вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук. Багато з них сформували свої наукові концепції дитинства, в інших такі дослідження є епізодичними. Проте сьогодні ми з повним правом можемо констатувати, що інтерес наукових кіл до проблеми дитинства є не випадковим, він зумовлений підвищенням уваги до дитинства і дітей у світовому співтоваристві. З іншого боку, саме результати наукових проектів дозволяють суспільству будувати свою стратегію підтримки та захисту дитинства.

Незважаючи на те, що різні наукові дисципліни загальногуманітарного та соціального циклів по-різному визначають саме поняття "дитинство" та "діти", вони визнають, що дитинство є невід'ємною частиною способу життя та культури, як усього людства, так і кожного народу нашої планети.

Н. Самойленко стверджує, що з кінця 80-х рр. XX ст. з'явилися зовсім інші покоління дітей та молоді, що виховувалися в умовах стрімких соціальних змін і соціальної взаємодії. Їм притаманні такі риси, як критичне мислення, прагматизм, раціоналізм, інші соціокультурні цінності і моделі поведінки [6].

Про це свідчать ряд наукових публікацій та соціологічних досліджень, проведених як в Україні, так і на пострадянському просторі, зокрема, в Росії. В монографії "Діти і соціум" (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш), відзначається, що відбувається зміцнення статусу дитинства та підвищення інтересу до дитячої субкультури з боку всіх суспільних інститутів, які причетні до соціалізації дітей. Поряд із цим наголошується необхідність розробки нових підходів в системі знання про дитинство та застосування нових механізмів соціалізації в умовах дії парадоксів-протиріч [1].

Броніслав Малиновський, Франц Боас, їх учні Рут Бенедикт та Маргарет Мід вважаються засновниками етнографії дитинства. Протягом десятиліть інтерес до досліджень статусу дитини та особливостей її соціалізації не вичерпується. М. Мід, розпочавши з вивчення дорослішання на острові Самоа, пізніше – Новій Гвінеї та острові Індонезія, провела порівняльні дослідження систем виховання. Важливою подією стала її стаття "Культура і спадковість. Дослідження конфлікту між поколіннями". На думку М. Мід, в історії людства

можуть існувати три типи культур: 1) постфігуративні, – коли діти навчаються головним чином від своїх предків; 2) конфігуративні – і діти, і дорослі навчаються, перш за все, від рівних, однолітків. Саме в цих культурах, виявлено, зростаюче значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури і, як наслідок, виникнення між поколінних конфліктів; 3) префігуративні, в яких дорослі навчаються від своїх дітей. На думку авторки, людство в кінці ХХ ст. поступово входить в еру префігуративних культур.

Логічним продовженням аналізу порушених проблем стала монографія "Здоров'я дитини – від родини" (Г. Беленька, О. Богінич, М. Машковець), в якій висвітлюються гостре питання розвитку здорової дитини та акцентується увага на підвищенні відповідальності всіх агентів соціалізації, особливо зміщуються акценти в бік відповідального батьківства, формування фізичного, соціального та психологічного здоров'я, які визначаються факторами гармонізації буття дитини [2].

Саме на історичному зламі тисячоліть з'являється нове покоління дітей, як стверджує російський соціолог А.С. Запесоцький, "діти епохи змін" з іншими цінностями, сформованими жорсткою реальністю та новими адаптаційними механізмами, життєвими стратегіями [3].

Названі джерела свідчать про те, що в суспільстві в результаті його трансформації відбулися значні соціальні зміни, які спричинили кризу двох головних агентів соціалізації: інституту освіти та інституту сім'ї, що призводить до десоціалізації та необхідності ресоціалізації в суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні будь-яка освічена людина, як зазначає Л.Ф. Обухова, дасть відповідь на запитання про те, що таке дитинство. Дитинство – це період посиленого розвитку, змін, навчання. Проте, що це ще і період парадоксів, протиріч, без яких неможливо уявити собі процес розвитку, це розуміють лише вчені-науковці [8, с. 32].

Розвиток дитини – від моменту появи на світ і до зрілості – є формуванням її як члена суспільства, це – процес становлення її як особистості, писав Д.Б. Ельконін. У психології розвиток розглядається як присвоєння дитиною знань та досвіду, які накопичені людством. Носієм цього досвіду на перших етапах є близька людина [8, с. 32].

На думку Н. Самойленко [6], дитинство – це важливий і необхідний період розвитку особистості, який виконує десять незамінних функцій у соціальній системі:

- Функція відтворення – виявляється в збереженні та відтворенні всієї системи суспільних відносин в період соціалізації дитини.

- Трансляційна функція – пов'язана з усвідомленням та опануванням досвіду та знань попередніх поколінь, традицій, цінностей свого народу, держави.

- Світоглядно-інформаційна – формує систему знань, яка створює модель світу та світогляду дитини, за допомогою чого дитина визначає своє місце в соціумі.
- Аксіологічна – пов'язана зі сприйняттям та критичною оцінкою різноманітних явищ і процесів, цінностей і норм поведінки в соціумі.
- Нормативно-регулятивна–сприяє становленню і регулюванню стосунків дитини із соціальним оточенням.
- Соціально-технологічна – пов'язана з впровадженням інноваційних соціальних технологій, які спрямовані на вдосконалення окремих соціальних процесів, організаційних заходів для оптимізації соціальних взаємодій.
- Дескриптивна – досліджує соціальні реалії, в результаті чого формує об'єктивну діяльність дітей.
- Життєво-орієнтаційна (прагматична) – виявляється в прикладному характері соціологічних знань, формуванні життєвої компетенції людини для вирішення особистих життєвих проблем буденності.
- Прогностична – допомагає здійснювати наукові прогнози щодо майбутніх тенденцій в розвитку дитячої соціально-демографічної групи, давати науково спрогнозовану оцінку майбутнього.

Вивчення наведених проблем допоможе дітям адаптуватися до структурних змін в українському соціумі, сформувати якісно нові регулятивні механізми, моделі поведінки та нові, соціально-значущі риси у дітей. Зауважимо, що діти в українському суспільстві є досить значною соціальною групою, чисельність якої донедавна становила 6,5 млн. осіб [6].

Діти з часом стануть основними носіями інтелектуального, творчого потенціалу суспільства, якщо їх підготувати до опанування та застосування нових інформаційних технологій, набутих знань в галузі сучасної техніки, сформувати життєву компетентність [6].

На нашу думку, проблеми дитинства потрібно розглядати у двох аспектах: 1) що саме потрібно зробити суспільству та які створити умови для формування і становлення дитини як особистості? 2) як ефективно використати потенціал дітей для самореалізації, самоактуалізації в інтересах суспільства?

З окреслених проблем дитинства впливають завдання соціальної психології дитинства: а) визначити гострі та актуальні проблеми розвитку та становлення дитини; б) розробити конкретні рекомендації для їх вирішення; в) надати пропозиції для визначення основних напрямів державної дитячої політики.

Дитинство в науковій літературі розглядається в історико-культурному контексті та визначається як соціокультурний прошарок суспільства з притаманними культурними запитами і потребами, традиціями, нормами, правилами, що існують у межах вікової групи. В

соціальної психології, соціології дитинство розглядається як частина соціальної структури суспільства, де враховується еволюція способів виробництва, статеві та вікові стратифікації, типи родин, системи міжособистісних відносин, соціокультурні цінності.

Культурологічний аналіз показує, що суспільно-економічними формациями притаманні свої стратегії виховання, підґрунтям яких є моральні, релігійні і соціальні засади, що визначають пріоритет соціального впливу як такий, що активізує ініціативу і творчість дитини.

Видатний польський педагог-гуманіст Я. Корчак називав ставлення дорослих до дітей протекціонізмом – демонстративним заступництвом, постійним бажанням допомагати, спрямовувати, робити все за них [5, с. 4].

Визначити сутнісні риси дітей можливо лише за умов виокремлення етапів соціалізації і виявлення вікових характеристик. Суттєвою рисою дитинства є те, що ця соціально-демографічна група не має власного соціального статусу, бо характеризується соціальним статусом і становищем своїх батьків. Другою специфічною рисою є залежність від умов функціонування чинних соціальних інститутів, за допомогою яких відбувається процес соціалізації.

Значну роль відіграє визначення вікових параметрів дитинства, на які впливають як історичні особливості, так і народні звичаї, традиції, рівень соціально-економічного розвитку держави. Якщо за законами України вік молоді починається з 14 років, тоді вік дитинства будемо вважати від 0 до 14 років, тобто від початку пренатального до початку підліткового періоду і переходу до юнацтва.

"Межа" переходу від дитинства до дорослості супроводжується багатьма радикальними тілесними та психічними змінами, проте основними є зміни, які модифікують взаємини дитини, яка дорослішає, з суспільством та його інститутами. Ці зміни здійснюються при однаковості біологічних процесів досить неоднаково в різних соціокультурних умовах, проте вони є взагалі однією з універсальних культур. Перехід від дитинства до дорослості – це один з важливих сконструйованих елементів дитинства як об'єктивної реальності. Культурні універсалії – це норми, цінності, правила, традиції та властивості, які є характерними для всіх культур незалежно від географічного місця, історичного часу та соціального устрою суспільства.

На нашу думку, субкультура при переході з однієї вікової категорії в іншу зазнає таких змін. Характерною особливістю дитячої субкультури на відміну від підліткової й молодіжної є те, що основні культурні цінності дитячої субкультури передаються з покоління в покоління однолітків усно, носієм цих цінностей часто є виключно дитяче співтовариство. Елементи молодіжної субкультури фіксуються в латентних або відкритих формах (щоденники, пісенники, молодіжні

газети та журнали), часто її вплив розповсюджується і на доросле співтовариство. Дитячий фольклор у формі лічилок, дражнилок, дитячих анекдотів, оцінок змінюється на підлітковий фольклор "чорного гумору" та "хепіендки", ігри набувають еротико-сексуального забарвлення.

Молодіжна субкультура сильно орієнтована на зовнішні атрибути. Культивуються особливі форми спілкування, характерними є відмінності в одязі, зачісках. Появляються особливі матеріальні свідчення цієї субкультури: кімнати підлітків; альбоми та щоденники; одяг, взуття та аксесуари до них (наприклад, "фенічки" –плетені з різнокольорових ниток шнурків на руку), графіті тощо. Ці матеріальні свідчення набувають особливого змістового навантаження, вони є знаками належності до молодіжної групи і/або символами стосунків всередині цієї групи.

Підліткові та молодіжні співтовариства – це своєрідні індикатори переходу від дитинства до молодості, адже діти таких стійких формувань не утворюють, їм характерні лише тимчасові, створені для ігор та розваг групи.

До соціокультурних індикаторів переходу ми можемо також зарахувати культу популярних фігур, які виникають в підлітковому віці, – кумирів, з утворенням або без утворення спеціальних співтовариств фанатів.

Отже, до важливи субкультур них змін на межі дитинства та дорослості відносяться: виникнення відносно стійких підліткових та молодіжних співтовариств, виникнення особливих форм соціокультурних інваріантів умов та матеріальних свідчень, формування культів популярних фігур.

Висновки. Зауважмо, що дитяча субкультура у вітчизняній практиці ще недостатньо досліджена та є неоднозначною. Для характеристики дитинства потрібна методологія полідисциплінарного підходу, не обмежена даними вікової періодизації, що відома у фізіології та психології. Оскільки феномен дитячої субкультури включає в себе культуру і суб'єктивне ставлення до культури та успадкований культуроутворювальний потенціал дитини, нам слід вивчати її з різних позицій та знаходити критерії інтеграції цих позицій.

В теорії, методології та методиці ми знаходимо потенційні засоби ефективної роботи з дітьми, але практика завжди вносить свої корективи. Сьогодні в Україні відсутні підготовлені культурною традицією шляхи, наприклад, обряди ініціації для дітей, які колись полегшували та прискорювали входження в світ молодих дорослих. Якщо для молодих і дорослих ще залишились якісь ритуали (весілля, захист диплому, зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) тощо), то для дітей подібних торжеств та дійств практично немає. Ритуали прийому в жовтенята, піонери, в комсомол, при всій їх ідеологізованій

спрямованості, були для дітей символічними вказівниками їх дорослішання, а останній – вступ до комсомолу – в багатьох випадках прямо констатував перехід дитини в нову соціальну групу. В цій ситуації перша чарка, цигарка, наркотик, сексуальний дебют в багатьох випадках замінюють офіційні обряди ініціації.

У становленні науки про дитинство спостерігається низка труднощів. На жаль, ми не можемо стверджувати, що в державі існує планування та координація наукових міждисциплінарних досліджень дитинства. Дитина продовжує вивчатись як об'єкт виховного процесу. Немає і соціального замовлення на вивчення аспектів свідомості дітей і підлітків. Учені та дослідники, які займаються проблемами дітей, не об'єднані.

Щодо перспектив подальшого розвитку психології взагалі та психології особистості, соціальної психології дитинства зокрема, дороговказом можна вважати слова виступу 88-річного президента Ізраїлю Шимона Переса, що мали надзвичайний успіх на минулорічному форумі "Ялтинська економічна стратегія" ("YES"), який уже давно називають "українським Давосом". "Я переконаний: у наступні десять років відбудеться справжня революція у науці та, відповідно, у промисловості. Вона буде пов'язана з електронікою і кібернетикою, з одного боку, і з дослідженнями людського мозку та його поведінки – з іншого. Досі ми використовували свій розум для того, щоби створювати штучний розум. Але ми самі себе не досліджуємо, не залучаємо розум, аби зрозуміти, як працює наш мозок. Ми не знаємо, що змушує нас радіти, хвилюватися, що робить нас екстремістами чи нормальними людьми. На мою думку, наука поки що не наблизилася до розуміння цих процесів. Однак нанотехнології відкривають дорогу до розгадування таємниць людського мозку, що дозволить у перспективі побудувати універсальний "інтерфейс" між людським мозком і комп'ютером [4, с.10].

На думку Л. Хьелла та Д. Зіглера – авторів книги "Теорії особистості" [7, с. 603], увагу майбутніх персонологів привернуть дослідження в п'яти проблемних сферах, а саме: 1) дослідження когнітивних процесів та їх взаємозв'язок з іншими аспектами психологічного функціонування; 2) вивчення взаємодії ситуаційних факторів та особистісних змінних і їх відносний внесок у поведінку; 3) вивчення нейрофізіологічних, біопсихічних та генетичних основ розвитку особистості; 4) вивчення розвитку особистості в середньому та старшому віці; 5) вивчення проблем, які стосуються практичної діяльності людини.

Майбутні фундаментальні дослідження особистості неодмінно розширять платформу своїх розвідок. Два положення є в основі акценту на вивчення розвитку дитини, підлітка та їх субкультур, які частково пояснюють його: 1) форми поведінки дорослих міцно встановлюються в ранньому віці і 2) стосунки батьків у різні роки

життя є суттєвим фактором формування особистості. Сьогодні відчутними є вимоги часу щодо переосмислення підходів до виховання дітей та становлення їх особистості.

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гаврик та ін.] ; наук. ред. А.М. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006.
2. *Беленька Г.В.* Здоров'я дитини – від родини: [текст] / Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, М.А. Машковець. – К. : СПД Богданова А.М., 2006.- 220 с.
3. *Запесоцкий А.С.* Дети эпохи перемен: их ценности и выбор / А.С. Запесоцкий // Социс. –2006. – № 12.– С. 98-104.
4. Знання, а не гроші визначають майбутнє світу // "ЕКСПРЕС" 22-29 вересня 2011 р. – С.10.
5. *Поніманська Т.І.* Гуманізація педагогічної позиції у просторі дитинства / Т.І. Поніманська // Дошк. виховання. – 2003. – №12. – С. 3-5.
6. *Самойленко Н.В.* Соціологія дитинства як об'єкт соціологічних досліджень / Н.В. Самойленко // Український соціум, 1 (28) 2009. – С. 59-66.
7. *Хьелл Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2002. – 608 с. – (Серия "Мастера психологии").
8. *Шаграєва О.А.* Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

The article considers the influence of the subculture on a personality's social upbringing. It's emphasized that the subculture changes in the process of a transition from one age category to another. The characteristic feature of the children's subculture unlike the teen and the youth ones is that the main cultural values of the children's subculture are transmitted from generation to generation of peers orally, the bearer of these values is often the children's community alone. The elements of the youth subculture are fixed in latent or open forms (diaries, songbooks, youth newspapers, magazines, etc.), its influence is often distributed to the adult community.

Key words: personality, subculture, childhood, upbringing, psychology

УДК 159.923.2

Владислав Сметаняк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У РАННІЙ ЮНОСТІ

У статті розкрито теоретичні засади дослідження феномену ціннісного самовизначення особистості в ранній юності з позицій екзистенційно-гуманістичної, суб'єктної парадигми. Обґрунтовано організаційно-методичні аспекти дослідження особливостей ціннісного самовизначення старшокласників на основі синергетичного узгодження ціннісних орієнтацій і суб'єктних властивостей.

Ключові слова: самовизначення, цінності, ціннісне самовизначення, суб'єктність, ціннісно-сміслова сфера.

Актуальність проблеми. Рівень розвитку особистості, її внесок в культурно-історичну спадщину людства визначаються зрілістю вищих психічних (духовних) утворень (цінностей, цілей, ідеалів, смислу життя). Спрямовуючи життєдіяльність особистості в соціумі, цінності виступають в якості ідеалів, реалізація яких в повному обсязі неможлива. Однак цінності визначають цілі та наміри особистості, які можливо задовольнити частково через участь в конкретній діяльності.

На етапі ранньої юності відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості, в ході якого мінливі індивідуальні інтенції узгоджуються з усталеними нормативними смислами. У цьому контексті ціннісне самовизначення старшокласників виступає контрапунктом у розвитку особистості, справляючи величезний вплив на все подальше життя людини. Тому вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей ціннісного самовизначення в ранній юності, виявлення шляхів оптимізації сенсожиттєвих пошуків старшокласників є важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й експериментальному підтвердженні ефективності системи розвивально-корекційних заходів, сприятливих для оптимального ціннісного самовизначення старшокласників.

Стан дослідження проблеми. Прагнення до самовизначення, реалізації своїх можливостей, інтенцій є завжди актуальним для людини. Поняття самовизначення – одне з центральних у психології особистості. Проблема ціннісного самовизначення особистості є предметом дослідження гуманітарної, насамперед екзистенційної психології, де вона трактується з виразно суб'єктних позицій. Самовизначаючись щодо об'єктивно і суб'єктивно значущих аспектів дійсності, особистість реалізує свою життєву перспективу, свободу вибору і творчість в середовищі соціокультурних і діяльнісних обмежень, норм, стандартів і стереотипів.

Встановлено, що особистісне самовизначення має ціннісно-смыслову природу, воно є генетично вихідним і детермінує всі інші види самовизначення (Т.М. Буякас, М.Р. Гінзбург, З.С. Карпенко, Р.Ф. Пасічняк, А.А. Пузирей, В.Ф. Сафін та ін.). Особистісне самовизначення здійснюється внаслідок ієрархізації та впорядкування ціннісно-смыислової сфери індивіда. Вивчення ціннісного аспекту самовизначення тісно пов'язане з дослідженням природи і сутності цінностей як регуляторів людської поведінки, уявлень особистості про майбутнє, формування сенсу життя, становлення суб'єктного потенціалу людини. Ціннісне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором, адже здійснюючи його, особистість повинна вибрати певні цінності.

Визначальною характеристикою особистості, джерелом її саморозвитку є суб'єктність (К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, А.В. Брушлинський, З.С. Карпенко, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський, С.І. Подмазін, С.Л. Рубінштейн, О.Б. Старовойтенко, В.О. Татенко та ін.). В основі суб'єктності лежить здатність індивіда до самодетермінації, до керування власним життям, здійснення зважених життєвих виборів. Самовизначення розглядається як реалізація індивідом свого суб'єктного потенціалу. Таким чином, суть феномену ціннісного самовизначення особистості полягає в усвідомленні, добровільному прийнятті і відстоюванні своєї позиції в складноструктурованому багаторівневому спектрі суб'єктності індивіда, що еволюційно розгортається в різних видах людської життєдіяльності.

В останні роки спостерігається тенденція до застосування холистичного підходу до вивчення особистості та ціннісного самовизначення зокрема. На засадах цього підходу побудована концепція аксіопсихіки і аксіогенезу З.С. Карпенко. В ній індивід розглядається в єдності його ієрархічно-структурних (особистість) та динамічно-функціональних (суб'єкт) характеристик, тобто у вертикальному та горизонтальному вимірах. Самовизначення зумовлюється складним динамічним співвідношенням елементарних суб'єктних здатностей (компонентів "хочу", "можу" і "володію"), системних (емерджентних) суб'єктних властивостей з особистісними новоутвореннями ціннісного змісту: нормовідповідної поведінки як результату прийняття особистістю мотивів і цілей конкретної діяльності ("треба"), соціальних установок і ціннісних орієнтацій як морально-смыслових переживань ("мушу"), часових і смыслових (екзистенційних) цілей загальної життєдіяльності ("буду"), есхатологічних устремлінь індивіда ("приймаю").

Виклад основного матеріалу. Екстраполюючи принцип інтегральної суб'єктності З.С. Карпенко на царину ціннісного самовизначення, стверджуємо, що цей феномен охоплює індивідний (моносуб'єктний) рівень, що означає адаптивно-прагматичне

пристосування до умов конкретної діяльності; особистісний (полісуб'єктний) рівень, що зумовлює моральне самовизначення в групі; індивідуальний (метасуб'єктний) рівень з екзистенційним самовизначенням у потоці цілісної життєдіяльності; абсолютносуб'єктний рівень, що стосується пошуків кінцевого сенсу існування і світобудови (есхатологічне самовизначення).

Виникнення потреби в самовизначенні передбачає наявність специфічної соціальної ситуації розвитку особистості, певного рівня розвитку когнітивної, афективної та конативної підсистем сфери мотивації. В юнацькому віці всі ці онтогенетичні передумови актуалізуються. Зокрема доцільно виділити повне структурування самосвідомості, високий ступінь розвитку моральної свідомості, становлення абстрактно-логічного, теоретичного мислення, відрефлексованість емоційної сфери, формування життєвих планів, програм, зрілість ціннісних орієнтацій, світогляду, визначеність життєвих позицій, становлення індивідуального стилю саморегуляції.

Дослідження ціннісного самовизначення в ранній юності доцільно поєднувати з вивченням особливостей формування Я-концепції. Значення цінностей у становленні Я-концепції доведено багатьма вченими, серед яких І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.Є. Гуменюк, С.І. Кон, С.А. Подмазін, В.В. Столін та ін.

Розглянуте як функція Я-концепції особистості, ціннісне самовизначення старшокласників по-різному конститується її компонентами: афективний компонент задає інтенцію поведінки, когнітивний забезпечує цю інтенцію відповідними ресурсами, конативний інтегрує афективно-когнітивний імпульс і спрямовує його в русло ціннісного вибору. У поведінковому компоненті найчіткіше виявляється зв'язок переконань з об'єктивною дійсністю. Лише зріла особистість, Я-концепція якої становить збалансоване поєднання когнітивного, афективного та поведінкового компонентів, може демонструвати таку цілісність, гармонію думки та дії, здатність до вчинку. Ця складова характеризує людину насамперед як індивідуальність тому, що у вчинку особистість обирає свій неповторний спосіб самоздійснення, заявляє про себе як про суб'єкт життєдіяльності.

У західній психології особистісне самовизначення в ранній юності розглядається в контексті формування психосоціальної ідентичності (Е. Еріксон, Дж. Марша та ін.). Ідентифікація передбачає прийняття певних соціокультурних цінностей, ототожнення з ними. Доповненням до ідентифікації є індивідуалізація, яка передбачає критичне осмислення соціальних цінностей та побудову на цій основі власної системи ціннісних орієнтацій, що, зрозуміло, і є проявом ціннісного самовизначення особистості.

Пріоритетними сферами ціннісного самовизначення старшокласників є рольове, соціальне, моральне, життєве

(екзистенційне) і професійне самовизначення, що репрезентують основні сфери життєздійснення особистості.

Доведено, що незважаючи на інтенсивний розвиток особистості в ранній юності, ціннісно-сміслова сфера старшокласників, як і їхня Я-концепція, ще перебувають на стадії становлення. Тому учням буває важко здійснити професійне, моральне, соціальне самовизначення. У зв'язку з цим актуальною є потреба в створенні розвивально-корекційних методик, спрямованих насамперед на розвиток та оптимізацію аксіогенезу старшокласників.

План психолого-педагогічного експерименту для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим тестуванням був спрямований на перевірку гіпотези про те, що спеціально сконструйований тренінг ціннісного самовизначення сприяє розширенню діапазону усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, переструктуруванню цінностей-цілей на основі реорганізації суб'єктних властивостей (цінностей-засобів) і досягненню більш високих онтогенетичних рівнів ціннісного самовизначення старшокласників. Реалізація такого плану передбачає проведення констатувального і контрольного діагностичних зрізів, між якими в експериментальній групі випробовується дія незалежної змінної (тренінгові заняття).

Орієнтиром діагностики психологічних особливостей ціннісного самовизначення старшокласників послужила операціоналізована концептуальна модель, основу якої склали принцип інтегральної суб'єктності З.С. Карпенко, теоретичне уявлення про рівні цільової спрямованості Я.В. Васильєва і рівні репрезентації смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонт'єва (див. рис. 1). Так, визначені рівні інтегральної суб'єктності, за З.С. Карпенко, репрезентують еволюційно висхідні види ціннісного самовизначення: реактивне (досвідоме) – відносний суб'єкт (на рисунку суб'єкт – S), прагматичне (адаптивне) – монособ'єкт, моральне (соціокультурне) – полісуб'єкт, екзистенційне, в т. ч. професійне – метасуб'єкт, есхатологічне самовизначення – абсолютний суб'єкт. Визначені Я.В. Васильєвим рівні, що визначають цільову спрямованість особистості, – позаситуативний, ситуативний і надситуативний – співвідносяться із вищезазначеними рівнями суб'єктності: позаситуативна мотивація притаманна відносному суб'єкту життєдіяльності, ситуативна – моно- і полісуб'єкту і надситуативна – мета- і абсолютносуб'єктному рівню функціонування людини. Рівні репрезентації смисложиттєвих орієнтацій, за Д.О. Леонт'євим, узгоджуються з рівнями суб'єктності таким чином: орієнтація на результат (минуле) стосується відносно- і монособ'єктного рівня, на процес (теперішнє) – полісуб'єктного і на цілі (майбутнє) – мета- і абсолютносуб'єктного рівня функціонування людини. Взяті в комплексі, дані діагностичні методики гарантують отримання збагаченої феноменологічної палітри ціннісного

самовизначення старшокласників, здатні підсилити діагностовані показники або виявити їх суперечності, диференціюючи відмінності і, можливо, поставити нові проблеми.

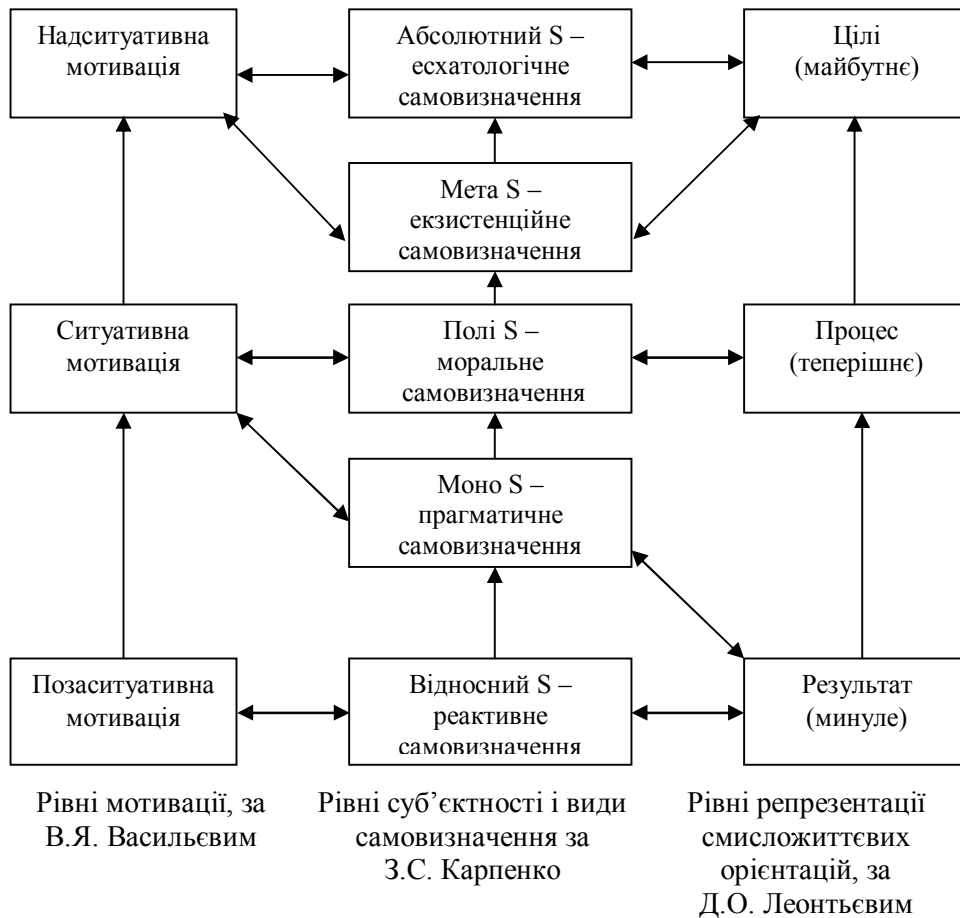


Рис.1. Концептуальна модель дослідження ціннісного самовизначення старшокласників

Базовою діагностичною методикою став запропонований З.С. Карпенко опитувальник, процедура роботи з яким була запозичена з відомого тесту Рокіча. Учням пропонувалось прорангувати спочатку сім особистісних цінностей, які відповідають різним рівням життєдіяльності, а потім – п'ять суб'єктних властивостей, які гіпотетично повинні відповідати згаданим цінностям. Міра узгодженості цих двох рядів відображає ступінь гармонійності ціннісно-сислової сфери індивіда. Комплекс психодіагностичних методик був доповнений авторським варіантом методики незакінчених речень, включеним спостереженням з метою виявлення емпіричних показників онтогенетичних рівнів ціннісного самовизначення: реактивного, прагматичного, морального, екзистенційного, есхатологічного.

На етапі пілотажного дослідження була здійснена стандартизація діагностичних методик за критерієм валідності по віковій диференціації, яка дозволила виявити актуальний і потенційний рівні розвитку ціннісного самовизначення старшокласників.

Результати тестування показують, що ціннісно-сміслова сфера юнаків загалом поступається в розвитку ціннісно-смісловій сфері дорослих. Зокрема за тестом СЖО діагностується деяка невпевненість учнів у здатності впливати на власне життя, нечіткість цілей. Проте такий стан речей характерний для ранньої юності і не є відхиленням від норми. Коефіцієнт рангової кореляції, який відображає усвідомлення людиною своїх цінностей і цілей (за методикою Я.В. Васильєва) в учнів експериментальної групи становить 0,43, а в контрольній – 0,52, тобто приблизно однаковий. Рівень мотивації в обох групах проміжний між ситуативним та позаситуативним, що свідчить про певну невизначеність цілей та шляхів їх досягнення. Значущих відмінностей у показниках обох груп виявлено не було.

Тренінг ціннісного самовизначення спрямовувався на розв'язання кількох завдань: збільшення рівня усвідомлення учнями власної ціннісно-цільової сфери, підвищення рівня суб'єктності, формування почуття відповідальності за власне життя, оптимізацію процесу постановки життєвих цілей та пошуку шляхів їх досягнення, підвищення рівня мотивації, розвиток моральної свідомості, духовності шляхом оволодіння моральними, екзистенційними поняттями, збільшення здатності до рефлексії, розуміння та прийняття цінностей іншої людини. Таким чином, тренінгові завдання повинні були оптимізувати процес ціннісного самовизначення, забезпечити онтогенетично більш високий його рівень. Головним механізмом досягнення цієї мети виступає розширення діапазону усвідомлюваних цілей та мотивів поведінки.

Розроблена з метою оптимізації ціннісного самовизначення старшокласників програма і зміст відповідного тренінгу засновувалися на методологічних засадах одночасного впливу на змістову і функціональну сторони індивіда як засобу підсилення корекційного впливу; рефлексії ціннісно-смісловій сфери; конкретизації особистісних цінностей в цілях окремих діяльностей; пріоритетного впливу на цінності більш високого порядку (детермінація "зверху вниз"); гармонізацію Я-концепції особистості. Тренінгові заняття включали релаксаційні вправи з елементами візуалізації певних цінностей та ототожнення себе з ними, вправи на смислотворення та рефлексію своєї ціннісно-смісловій сфери, дискусії щодо змісту окремих цінностей, цілей, особистісних властивостей, вправи на вибір цілей та засобів і шляхів їх досягнення, психогімнастичні ігри, психодіагностичні методики, ведення щоденників самоспостереження.

Експериментально підтверджено припущення про те, що спеціально сконструйований тренінг ціннісного самовизначення

розширює діапазон усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, переструктурує цінності-цілі на основі реорганізації суб'єктних властивостей (цінностей-засобів) і забезпечує онтогенетично більш високий, здебільшого моральний та екзистенційний, рівні самовизначення старшокласників. Проведення тренінгу ціннісного самовизначення спричинило наступні зміни в ціннісно-смісловій сфері старшокласників: актуалізацію суб'єктного потенціалу на вищих рівнях функціонування особистості, субординацію й конкретизацію цілей життєдіяльності, гармонізацію Я-концепції та розвиток асертивної поведінки, підвищення відповідальності за напрям і спосіб самореалізації, розблокування творчих інтенцій особистості, зростання сили "Я", узгодженості особистісних цінностей та суб'єктних властивостей. Експериментальне дослідження підтвердило доцільність і перспективність застосування холістичного підходу при створенні корекційно-розвивальних програм з метою оптимізації ціннісного самовизначення на різних етапах онтогенезу.

Висновок. Отже, було доведено припущення про те, що психологічними особливостями ціннісного самовизначення старшокласників є розширення діапазону й ієрархізація усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, що веде до переструктурування цінностей-цілей на основі реорганізації суб'єктних властивостей (цінностей-засобів), які забезпечують еволюційно більш високий рівень ціннісного самовизначення особистості.

1. *Сметаняк В.І.* Особистісне самовизначення і свобода в ракурсі взаємної детермінації / Сметаняк В.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 53-59.
2. *Сметаняк В.І.* Особистість як предмет наукової психологічної рефлексії / Сметаняк В.І. // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – Вип. IV. – С. 140-144.
3. *Сметаняк В.І.* Роль психологічного рекету в програмуванні життєвого шляху особистості / Сметаняк В.І. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч. II. – С. 190-195.
4. *Сметаняк В.І.* Тренінг цільової спрямованості як фактор довузівської підготовки психологів / Сметаняк В.І. // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 27-28 лютого 2003р.). – Тернопіль, 2003. – С. 255-264.
5. *Сметаняк В.І.* Функціональні залежності в структурі ціннісно-цільової детермінації поведінки старшокласників / Сметаняк В.І. // Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Вип.14. – С. 165-172.

In the article have been exposed theoretical principles of research of phenomenon of value self-determination of personality in one's early days from position of existential-humanistic and subjective paradigm. Organizing-methodical aspects of research of peculiarities of value self-determination of senior pupils on basis of mutual co-operation the irvalueorientations and subjective characteristics have been grounded.

Key words: self-determination, values, value self-determination, individuality, value semantic sphere.

УДК 37.015.3: 316.454.52: 159.98

Дар'я Черенищикова

АКСІОКОРЕКЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАСОБАМИ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Стаття присвячена проблемі пошуку шляхів і засобів аксіокорекції педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах. На основі синтезу теоретико-методологічних засад суб'єктно-ціннісного підходу і позитивної психотерапії обґрунтовано функціонально придатну концептуальну модель оптимального педагогічного спілкування у ВНЗ.

Ключові слова: аксіокорекція, педагогічне спілкування, позитивна психотерапія, суб'єкт, позитивна суб'єктно-ціннісна модель.

Актуальність проблеми. В контексті гуманістичної спрямованості змісту і методів вищої освіти актуальності набуває дослідження педагогічного спілкування як різновиду професійного спілкування педагога зі студентами, спрямованого на вирішення завдань навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця. Спілкування в освітньому середовищі ВНЗ постає засобом втілення мети і покликання вищої професійної освіти: забезпечувати відповідно до актуальних запитів і перспектив розвитку матеріального і духовного виробництва суспільно значущі показники конкурентоспроможності фахівців як на вітчизняному, так і на міжнародному ринках праці. Незважаючи на теоретичне осмислення феномену педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах, концептуалізація та розробка засобів оптимізації цього спілкування, запозичених із методичного арсеналу авторитетних психотерапевтичних напрямків, ще не стали предметом спеціального дослідження. Водночас процеси демократизації і гуманізації вищої освіти України потребують розробки та впровадження інноваційних психотехнологій налагодження ефективного педагогічного спілкування у ВНЗ як дієвого засобу професійного становлення особистості. Необхідно здійснювати концептуальне моделювання педагогічного спілкування у ВНЗ шляхом синтезу процедурно-методичного, психотехнічного репертуару окремих психотерапевтичних напрямів з теоретико-методологічними здобутками вікової та педагогічної психології у форматі фундаментальних технологічних досліджень в царині психології професійного становлення особистості.

Мета дослідження полягала в теоретичному конструюванні і дослідно-експериментальній перевірці оптимізованої засобами позитивної психотерапії суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічне дослідження педагогічного спілкування ґрунтується на

теоретичному осмисленні складної феноменології міжособистісного спілкування (Б.Г. Ананьєв, М.М. Бахтін, М. Бубер, О.О. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, В.М. М'ясищев та ін.), які започаткували різноманітні пояснювальні моделі його інтерпретації. Аналіз педагогічного спілкування як предмета психології професійного становлення особистості здійснюється на основі вивчення основних підходів до визначення цього феномену (В.С. Грехнєв, В.О. Кан-Калік, О.В. Киричук, Г.О. Ковальов, Я.Л. Коломінський, О.О. Леонт'єв, М.І. Лісіна, В.А. Семиченко, І.О. Синиця, М.В. Тоба, Т.Д. Щербан та ін.), виокремлення його змісту, структурних компонентів і функцій (Л.К. Велитченко, С.Л. Братченко, Т.С. Буторіна, І.О. Зимня, В.О. Кан-Калік, О.Г. Коваленко, М.І. Лісіна, Б.Ф. Ломов, Г.Ю. Микитюк, А.В. Мудрик, В.М. Панферов, Л.О. Савенкова, Т.Д. Щербан та ін.), розкриття основних професійно-педагогічних та особистісних якостей педагога вищої школи (Н.П. Анікєєва, М.О. Березовін, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, Т.В. Василичина, В.М. Галузяк, М.В. Гамезо, О.Є. Гуменюк, Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, А. Ленгле, С.Д. Максименко, Г.К. Радчук, К. Рождерс, М.В. Савчин, Л.М. Фрідман, А.В. Фурман та ін.).

Концептуальне осмислення феномену педагогічного спілкування відбувається крізь призму екзистенційно-суб'єктної парадигми в психології і педагогіці, відповідно до якої людське життя розглядається як індивідуально-неповторний, авторський, зсередини детермінований процес здійснення сутнісного проекту свого буття. (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Є.І. Ісаєв, А.В. Петровський, С.І. Подмазін, С.Л. Рубінштейн, В.І. Слободчиков, В.О. Татенко). Теоретичною основою суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ стали ідеї аксіогенетичної концепції З.С. Карпенко, відповідно до якої розгортання суб'єктності передбачає самоактуалізацію на п'яти рівнях: 1) рівень індивіда (організму) – відносний суб'єкт життєдіяльності; 2) рівень моносуб'єкта (власне суб'єкт, діяч); 3) рівень полісуб'єкта (особистість як соціальний індивід); 4) рівень метасуб'єкта (індивідуальність – суб'єкт життєтворчості); 5) рівень абсолютного суб'єкта (універсальність). Розгортання суб'єктності учасників педагогічного спілкування у ВНЗ відбувається шляхом розвитку специфічних суб'єктних здатностей: вчинкової активності, реалізації свободи й відповідальності, розширення системи духовних цінностей, досягнення буттєвих сенсів.

Процедурно-методичними засобами реалізації принципу інтегральної суб'єктності у педагогічному спілкуванні у ВНЗ стали психотехнічні напрацювання позитивної психотерапії. Позитивна суб'єктно-ціннісна модель педагогічного спілкування у ВНЗ концентрує інтерес довкола постаті викладача як ініціатора й організатора освітньої взаємодії. Суб'єктність останнього виявляється у фактичній актуалізації базових здатностей (Любити і Знати) і

похідних від них первинних і вторинних актуальних здібностей як окремих суб'єктних здатностей (механізмів), що реалізуються в процесі педагогічного спілкування. Виокремлення первинних (афективно-ціннісних) і вторинних (суб'єктно-інструментальних) здатностей (за Н. Пезешкіаном) в концептуальних координатах принципу інтегральної суб'єктності дозволило змодельовати чотири стилі педагогічного спілкування: розвивальний, імперативний, руйнівний та потуральний, а також виокремити такі психологічні механізми їх формування, як свобода і відповідальність, прийняття і справедливість, особистісна і професійна ідентичність, міжособистісний і педагогічний контакт, ризик емоційного вигорання і професійної деформації, що являють собою дихотомічні пари континуально організованих чинників педагогічного спілкування. Почергове і збалансоване функціонування цих механізмів дозволяє зберігати гармонійну цілісність педагогічного спілкування, в якому процес професійного самовдосконалення співвідноситься з розвитком ціннісно-сислової свідомості викладачів. При цьому первинна диспозиція "Любити" проявляється у здатності формувати ціннісно-сислове ставлення людини до соціокультурних можливостей і запитів навколишнього середовища. Суб'єктно-інструментальним засобом реалізації свободи вибору з урахуванням соціокультурного контексту наявної життєвої ситуації є вторинна здатність "Знати". Здійснення викладачем організаційних, соціально-психологічних впливів на студентів передбачає взяття ним відповідальності за реалізовані педагогічні шанси. У контексті освітньої взаємодії баланс первинних психологічних механізмів – свободи і прийняття – із вторинними – відповідальністю і справедливістю – постає реципрокним психологічним механізмом аксіокорекції педагогічного спілкування у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У цьому контексті педагогічне спілкування трактується як змістово-процесуальний аспект професійної діяльності викладача ВНЗ, що актуалізує свої афективно-ціннісні і когнітивно-діяльнісні здібності.

Концептуальна позитивна суб'єктно-ціннісна модель педагогічного спілкування у ВНЗ (рис. 1) складається з двох основних базових фігур (здатностей) – "Любити" і "Знати". Пізнавальна складова людського буття ("Знати") представлена чотирма основними сферами відображення дійсності: тіло (Т), діяльність (Д), контакти (К) та смисли (С). Здатність "Любити" проявляється у чотирьох вимірах – базових емоційних установках, модальність яких (позитивна чи негативна) виявляє ставлення людини до себе та інших, а також детермінує її прагнення до саморозвитку: сприйняття себе – "Я", партнерська взаємодія – "Ти", ставлення особи до групи, оточення, громади – "Ми", до людства в цілому, його майбутнього, формування сенсу власного життя – "Пра-Ми".

Аксіопсихологічна модель розвитку індивідуальної свідомості (З.С. Карпенко) дозволяє простежити динаміку становлення духовно зрілої й професійно компетентної особистості в діапазоні від відносного до абсолютного суб'єкта, від суб'єкта залежного – до творчого, від іманентного Я – до Я трансцендентного.

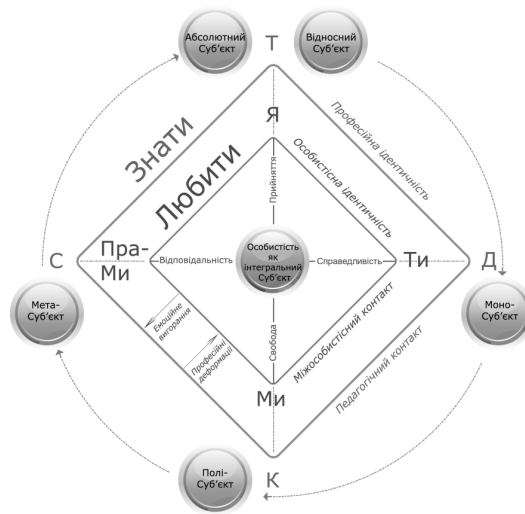


Рис. 1. Позитивна суб'єктно-ціннісна модель педагогічного спілкування у ВНЗ.

У дослідницький фокус потрапила постать викладача ВНЗ як суб'єкта педагогічного спілкування, що фігурує водночас як індивідуальна особистість і як носій професійної ролі. Вибірку констатувального етапу емпіричного дослідження склали 150 викладачів різних спеціальностей, які були розподілені на підвибірки за ознакою статі і тривалістю науково-педагогічного стажу. Для констатації вихідного стану педагогічного спілкування і для перевірки ефективності експериментальної програми оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ були використані такі психодіагностичні **методики**: опитувальники "Психологічний портрет учителя" (Г.В. Резапкіна), стилів педагогічного спілкування (М.Н. Акімова, А.А. Ількунін), рівнів розвитку особистості педагога (В. Дудяк), комунікативної соціальної компетентності (КСК), професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н.С. Водопьянкової), Вісбаденський опитувальник до методу позитивної психотерапії та сімейної психотерапії (WIPPF) (Н. Пезешкіан), п'ятифакторний опитувальник особистості "Велика п'ятірка" (Хїджиро Тсуйї в адаптації А.Б. Хромова).

Емпіричне дослідження структурних показників педагогічного спілкування у ВНЗ показало, що у сфері освітньої взаємодії ВНЗ наявні дві протилежні тенденції: духовно-гуманістична спрямованість

педагогічного спілкування, що відповідає смисловим диспозиціям метасуб'єктного й абсолютного рівнів, і спрямованість до симбіотичного емоційного зрощення, характерна для відносного суб'єкта.

Виявлений дисбаланс стосується і стилів педагогічного спілкування, одні з яких відображають перевагу їх афективної складової – "Любити" (стиль активної взаємодії, гіперрефлексивний стиль), а інші – "Знати" (диктаторський, диференційованої уваги, негнучкого реагування, авторитарний).

Пріоритетними цінностями викладачів ВНЗ є особисті переживання (53% опитаних); у 74% опитаних діагностовано нестабільний психоемоційний стан поряд із вираженою потребою у визнанні референтним середовищем та підкресленою просоціальною спрямованістю свідомості.

Основним індикатором прояву емоційного вигорання у професійній діяльності викладачів ВНЗ є редукція особистих досягнень, що виявляється в уникненні персональної відповідальності за якість виконуваних обов'язків шляхом конформного злиття з колективом.

Серед шкал Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії високих значень набувають надія та ніжність, що відносяться до категорії первинних актуальних здібностей. Найнижчі показники отримано за параметрами "Пра-Ми", ощадливість, "Діяльність", "Тіло", що свідчить про нехтування викладачами ВНЗ цих аспектів життєздійснення і професійної самореалізації.

Дослідження функціональних показників педагогічного спілкування у ВНЗ виявило чітку диференціацію актуальних здібностей за передособистісним і езоповим особистісними рівнями викладачів: першому (смислові диспозиції відносного суб'єкта) відповідає надмірний розвиток первинних актуальних здібностей (потреби у контактах, ніжності), другому (моносуб'єктні диспозиції) – вторинних (акуратності, пунктуальності, обов'язковості, ощадливості, слухняності, вірності).

Викладачам групоцентричної (полісуб'єктної) спрямованості властиві надмірна ввічливість, низький рівень суб'єктивного контролю, гіперрефлексивний стиль педагогічного спілкування, схильність до асоціальної поведінки, емоційного виснаження і редукції особистісних досягнень.

Смислові диспозиції педагога гуманістичного (метасуб'єктного) рівня виражаються в готовності сприймати іншого як рівноцінного партнера, бути діалогічно відкритим і конгруентним.

На духовному (абсолютно суб'єктному) рівні педагога спостерігається самовіддане служіння своїй професії, альтруїзм у стосунках зі студентами. Цей рівень представлений мудрістю і

прийняттям як засобами координації різновекторних психологічних механізмів педагогічного спілкування.

Результати кореляційного аналізу підтверджують прогнозовані взаємозв'язки первинних компонентів позитивної суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у ВНЗ з такими індивідуально-типологічними особливостями викладачів, як екстравертованість, просоціальна спрямованість свідомості, природність, прив'язаність і гостра потреба перебувати поряд з іншими людьми, емоційна зрілість, грайливість (спонтанність) та цінності відносин зі студентами; натомість вторинні компоненти пов'язані з практичністю, прагненням викладача бути незалежним і самостійним, нахилом до теоретичної і наукової діяльності, здатністю до вольової регуляції поведінки, схильністю до імперативних педагогічних впливів.

З'ясовано, що психоемоційне благополуччя викладачів пов'язане зі спроможністю керувати своїми емоційними станами, позитивним Я-сприйняттям, багатством смислової сфери, а також розвиненістю здібностей до науково-педагогічної діяльності.

Розвивально-продуктивними характеристиками педагогічного спілкування є здатність встановлювати контакт, реалізація потреби в суспільно значущій діяльності та усвідомлення її сенсу, практичність, довіра, природність; деструктивними характеристиками педагогічного спілкування є слабкий зворотний зв'язок між викладачем і студентами, сильні бар'єри у спілкуванні, дифузність афективно-ціннісної сфери педагога.

Факторами, що підвищують загрозу виникнення професійного вигорання у викладачів, є гіперрозвинене почуття справедливості, висока сензитивність, емоційна реактивність і занижена самооцінка.

Загалом, сукупна вибірка викладачів ВНЗ представлена чотирифакторною детермінацією педагогічного спілкування у складі справедливості ($f = 0,74$; $h = 91\%$), когнітивності ($f = 0,89$; $h = 92\%$), емоційності ($f = 0,77$; $h = 96\%$), імперативного впливу ($f = 0,72$; $h = 56\%$), що символізує об'єктну (монологічну) орієнтацію навчальної взаємодії, протилежну засадам суб'єктно-ціннісного підходу.

Статистичний аналіз відмінностей між групами, сформованими за ознакою статі, показав, що в процесі педагогічного спілкування викладачі-чоловіки більшою мірою схильні керуватися смисловими диспозиціями моносуб'єктного рівня професійного розвитку, ніж гуманістично-духовними устремліннями метасуб'єктного рівня, порівняно із викладачами-жінками.

Позитивна самооцінка найбільше властива жінкам-викладачам, натомість нестійка самооцінка найчастіше зустрічається в чоловіків ($p = 0,01$). Демократичний стиль педагогічного спілкування у ВНЗ домінує безумовно, проте він більше властивий викладачам-жінкам (93%) і менше – викладачам-чоловікам (81%). Для непопулярного

авторитарного стилю викладання характерний зворотний прояв: його продемонстрували 7% чоловіків і 3% жінок.

За результатами діагностики параметрів комунікативної соціальної компетентності виявлено статистично значуще переважання показників жіночої групи над показниками чоловічої за шкалами, які можна віднести до категорії первинних здібностей: "товариськість" ($p = 0,000$), "безтурботність" ($p = 0,007$) та "чутливість" ($p = 0,000$). Тоді як за шкалою "самоконтроль" ($p = 0,01$), що спирається на здатність особистості підпорядковувати себе правилам (категорія вторинних здібностей), статистично вищий результат показали викладачі-чоловіки.

Вищий результат за параметром "редукція особистих досягнень" ($p = 0,011$) належить групі викладачів-жінок, що засвідчує їх більшу схильність знецінювати власні успіхи і залежати від колективної думки. Водночас на рівні тенденції ($p \leq 0,1$) представниці жіночої статі мають вищі показники і за сумарним показником професійного вигорання.

Результати опитування за "Великою п'ятіркою" засвідчують відмінності між чоловіками і жінками щодо схильності до просоціальної поведінки ($p = 0,019$): педагоги жіночої статі мають вищі значення, ніж чоловічої, що говорить про більшу залежність перших від групової думки. Також з'ясовано, що чоловіки-викладачі схильні більше контролювати, ніж виявляти експресію в поведінці, викладачі-жінки більш емоційні, їм властива екстравертованість і більша імпульсивність.

За Вісбаденським опитувальником до методу позитивної психотерапії з 11 діагностованих вторинних здібностей чоловіки-викладачі значуще переважають своїх колег жінок за п'ятьма показниками, а за трьома суттєво відстають (охайність, ретельність, справедливість). З'ясувалося, що викладачі-чоловіки сильніше упереджені і ригідні, ніж викладачі-жінки. Дзеркально протилежні результати отримано за первинними здібностями опитувальника WIPFF. Виявилось, що жінки-викладачі суттєво поступаються своїм колегам чоловікам у здатності терпіти, розподіляти час і любити в розумінні давати дозвіл, не опікаючи.

Факторна структура компонентів педагогічного спілкування викладачів-чоловіків характеризується превалюванням базової здатності "Знати", що інтегрує стиль негнучкого реагування, ригідність поведінки, особисту відповідальність та інтернальність при помірно вираженій рефлексії вчинків. Доведено, що прагнення викладачів-жінок відповідати вимогам професійно-рольової ідентичності з акцентуванням своїх вторинних здібностей поєднується зі схильністю до психічного вигорання.

Аналіз функціональних показників моделі педагогічного спілкування у ВНЗ за субвибірками статі показав, що опора

викладачів-чоловіків на вторинні складники освітньої взаємодії (похідних від "Знати" – справедливість і відповідальність) детермінує керування навчально-виховним процесом з вихідних позицій передособистісного та езопового рівнів розвитку особистості педагога, звернення до гіпореклексивної та авторитарної моделі педагогічної взаємодії. Проте саме розвиненість у них вторинних здібностей дозволяє краще запроваджувати правила, брати на себе відповідальність за реалізовані у вчинках вибори, що позитивно позначається на їх психоемоційному благополуччі.

Вторинні здібності викладачів-жінок у педагогічному спілкуванні корелюють з езоповим рівнем розвитку особистості, а також з неспроможністю будувати взаємодію за розвивальним сценарієм. Первинні актуальні здібності жінок виявляються в освітній взаємодії у життєрадісності, спонтанній емоційності, залежності від суспільної думки, екстравертованості, прив'язаності, цінностях відносин зі студентами, демократичному стилі педагогічного спілкування, що спричинює ризик професійного вигорання.

Дослідження відмінностей за компонентами позитивної суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування у викладачів з різним науково-педагогічним стажем показало, що викладачі-початківці схильні керувати процесом професійної взаємодії з позиції особистісної ідентичності. Значущою для них є належність до професійної групи. Високі показники за параметрами "емоційність" та "грайливість" засвідчують їх більшу емоційність, підвищену чутливість, схильність до переживання тривожних і депресивних станів, а також деяку наївність, мрійність і допитливість. Симптоми професійного вигорання у молодих спеціалістів пов'язані з існуванням напруги, викликані недостатньо сформованою здатністю контролювати навчальні взаємини і володіти своїми емоційно-вольовими станами.

Педагоги з середнім за тривалістю стажем роботи, навпаки, прагнуть насичувати освітній процес інформаційно-когнітивним складником професійної ідентичності. У педагогічному спілкуванні вони частіше послуговуються стилями, опосередкованими здатністю "Знати" (неконтактний, гіпореклексивний, негнучкого реагування, авторитарний). Педагогічне спілкування викладачів із середньотривалим стажем конструюється переважно здатністю до пізнання, що передбачає координацію справедливості і відповідальності, активізацію когнітивних умінь та дотримання професійно-рольової дистанції зі студентами. Зафіксована незбалансованість спілкування першого і другого типів свідчить про їх невідповідність прогнозованій моделі оптимального педагогічного спілкування.

У групі досвідчених професіоналів, чий педагогічний стаж перевищує п'ятнадцять років, спостерігається тенденція до

гармонійного поєднання первинних і вторинних здібностей позитивної суб'єктно-ціннісної моделі педагогічного спілкування, що виявляється у здатності керувати емоційними станами, відчувати впевненість у своїх силах, об'єктивно оцінювати дійсність і себе у ній.

В основу реалізації експериментальної програми оптимізації педагогічного спілкування у ВНЗ був покладений принцип когерентності – взаємного узгодження поняттєво-термінологічного апарату суб'єктно-ціннісного підходу з концептуально-методичними засадами позитивної психотерапії. Метою формувального експерименту стало обґрунтування доцільності і перевірка ефективності впровадження просвітницького тренінгу для викладачів ВНЗ як інноваційного психотехнологічного проекту, що слугував засобом оптимізації їх педагогічного спілкування. Експериментальна програма була спрямована на допомогу і психологічний супровід викладача ВНЗ щодо актуалізації його особистісного потенціалу в площині професійної діяльності.

Психотехнічний арсенал позитивної психотерапії використовувався як засіб реалізації визначеної мети експериментальної програми, а також як інструмент керівництва згідно з фундаментальними положеннями і принципами Positum-підходу, п'ятикроковою моделлю психологічної допомоги і самопомоги, основними техніками методу, стадіями міжособистісної взаємодії. При цьому Positum-підхід базувався на принципі надії та реалізовувався через позитивну реінтерпретацію, крос-культурний підхід і техніку метафори. Диференціальний аналіз актуального конфлікту здійснювався згідно з принципом балансу і проектувався на чотири сфери – тіло, діяльність, контакти, сенси і чотири сфери конструювання ідентичності – "Я", "Ти", "Ми", "Пра-Ми". П'ятикрокова стратегія допомоги і самопомоги включала етапи дистанціювання, інвентаризації, ситуативного підбадьорення, вербалізації та системи розширення цілей. Стадії соціальної взаємодії – прив'язаності, диференціації, відокремлення – співвідносилися зі стадіями психологічної роботи в Positum-підході – актуальною, симптоматично-змістовою і стадією опрацювання базових ідентичностей.

Висновки. Експериментальна програма аксіокорекції педагогічного спілкування у ВНЗ стала наслідком семантичного узгодження поняттєво-термінологічного апарату суб'єктно-ціннісного підходу з концептуально-методичними засадами позитивної психотерапії. В основу розробленого психотехнічного проекту оптимізації педагогічного спілкування у форматі просвітницького тренінгу була покладена ідея фасилітативного впливу психолога-тренера на викладача шляхом актуалізації та гармонізації таких його психологічних механізмів, як свобода – відповідальність, прийняття – справедливість, міжособистісний і педагогічний контакти, особистісна

і професійна ідентичності, базова ціннісна диспозиція "Любити" і суб'єктно-інструментальна здатність "Знати". Засобом реалізації експериментальної програми став концептуальний і психотехнічний арсенал позитивної психотерапії, до якого відносяться основні принципи і положення методу, техніки та модель надання психологічної допомоги в руслі Positum-підходу.

Доведено, що запропонований позитивний суб'єктно-ціннісний підхід є ефективним у налагодженні продуктивної розвивальної взаємодії внаслідок збалансування афективно-ціннісного і когнітивно-поведінкового аспектів освітньо-комунікативної діяльності викладачів ВНЗ. Почерговий або врівноважений прояв первинних і вторинних здібностей та інших психологічних механізмів педагогічного спілкування позначився на здатності викладача гнучко керувати процесом педагогічної взаємодії шляхом варіювання міжособистісного і педагогічного контактів, пред'явлення своєї особистісної чи рольової позиції, звертатися до конструктивних розвивально-діалогічних методів і прийомів педагогічного спілкування. Зафіксовано зменшення симптомів професійного вигорання і проявів авторитарності, підвищення показників гуманності, демократичності, духовно-гуманістичної спрямованості педагогічного спілкування, підвищення і стабілізація самооцінки викладачів, що взяли участь у реалізації експериментальної програми.

Встановлено, що найбільш сензитивним для аксіокорекції педагогічного спілкування контингентом викладачів ВНЗ є молоді викладачі, педагоги-жінки, що потребують посилення когнітивних (вторинних) його чинників; корекційний вплив на педагогів-чоловіків та викладачів із середнім стажем повинен зосереджуватися на афективних (первинних) чинниках педагогічного спілкування з метою їх актуалізації; досвідчені науково-педагогічні працівники демонструють помірний прогрес у тренінгу з урахуванням притаманних їм ресурсів, що витримали випробування часом.

Запропонована позитивна суб'єктно-ціннісна модель і програма оптимізації педагогічного спілкування дозволяє ініціювати наукові пошуки в означеній царині, а також розширити компетенцію психологічної служби ВНЗ, відкриваючи дорогу запровадженню адаптованих до умов навчання у вищій школі інноваційних фундаментально-технологічних і психотехнічних розробок.

1. Череничкова Д.В. Викладач як суб'єкт конструювання освітнього середовища ВНЗ / Д.В. Череничкова // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2009. – Т. XI, ч. 5. – С. 405-414.
2. Череничкова Д.В. Педагогічне спілкування як предмет дослідження психології професійного становлення особистості / Д.В. Череничкова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія №12. – Психологічні науки : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – №26 (50), ч. I. – С. 403-409.

3. Черенщикова Д.В. Психологічна служба ВНЗ: завдання, досягнення, проблеми та перспективи / Д.В. Черенщикова // Вісник Прикарпатського національного університету: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, 2009. – Вип. XIII – С. 158-163.
4. Черенщикова Д.В. Трансформація вищої освіти в контексті суб'єктно-вчинкової парадигми / Д.В. Черенщикова // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2010. – Т. XII, ч. 3. – С. 408-414.
5. Черенщикова Д.В. Психокорекційний репертуар позитивної психології: комунікативний аспект / Черенщикова Д.В // Актуальні проблеми практичної психології: [зб. наук. праць]. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2009. – ч. II. – С. 600-606.
6. Черенщикова Д.В. Явище контакту у педагогічному спілкуванні / Д.В. Черенщикова // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. ["Соціалізація особистості і суспільної трансформації: механізми взаємовпливу та вияви", (Чернівці, 14-15 трав. 2009 р.)]. – Чернівці: Книга – XXI, 2009. – С. 351-355.
7. Черенщикова Д.В. Становлення суб'єкта творчої діяльності в процесі педагогічного спілкування / Д.В. Черенщикова // Творчий потенціал як умова та засіб реалізації особистості в трансформаційному суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Суми, 21-22 жовт. 2010 р.). – Суми: Нота Бене, 2010. – Ч.1. – С. 77-78.

The article is devoted to searching the ways and means of axiocorrection of pedagogical intercourse in higher educational institutions. The conceptual model of optimal pedagogical intercourse in academies, based on synthesis of methodological-theoretic of subjective-valued approach and positive psychotherapy, has been substantiated.

Key words: *axiocorrection, pedagogical intercourse, positive psychotherapy, subject, positive subjective-valued model.*

УДК 159.92

Олена Донченко

ВСТУП ДО "АРХЕТИПОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ"

Стаття написана в розвиток ідей К.Г. Юнга щодо феноменології архетипів. Архетипів не треба боятися, з ними треба дружити. Як треба дружити із власним несвідомим. Саме архетипи об'єднують усіх людей на Землі. І саме вони є фундаментом унікальності кожного.

Ключові слова: архетипи, несвідоме, архетипові ситуації, установки, схеми поведінки.

Ми вже знайомі з людиною економічною, людиною соціальною, людиною розумною, людиною граючою тощо. Ця книга – про людину глибинну, архетипову. В архетипах, які є лівовою часткою психічного людини, – її історична досвідченість і безпорадність, зневіреність і впевненість, самотність і колективність, унікальність і стандартність, одиничність і вселюдськість. Архетипи – це те, що не враховується нашою раціональністю, але потужно управляє нами. Архетипи можуть спричиняти хвороби душі й обумовлювати найпотужніший емоційний вплив на інших. В архетипах закодоване людське життя з усіма сюжетами і рішеннями. Треба лише відчувти своє... Те, чим живиться і від чого хворіє ваша душа...

Феномени, що працюють в "Архетиповому менеджменті", а саме архетипи і психофрактали, можна віднести до образів, які демонструють існуючу в реальності цілісність людини видимої, звичайної і людини невидимої, "квантової", яку можна побачити очима сучасних наук – квантової фізики і теорії самоорганізованих систем. Там, де ортодоксальна релігія потребує лише віри, архетиповий менеджмент пропонує самопізнання, розуміння і управлінську (самоуправлінську) дію.

Теорія, практика і експертні опитування показали, що немає сенсу в архетипах, якщо вони не є архівом мудрих знань, здатних утримати людство від саморуйнування. Не в масонських підвалах або пірамідах зберігаються ці знання, а в архетипах, які існують, щоб надати сенс людському існуванню на Землі, щоб творити порядок з хаосу, щоб у новому тисячолітті нагадати людству про його відповідальність перед Землею і Всесвітом, про його потужну силу, яка міститься в єдності усіх народів і націй.

Проблематика архетипового менеджменту входить у сферу інтересів однієї зі шкіл глибинної психології, а саме аналітичної психології, побудованої на фундаменті понять і ідей соціології (Г. Лебон, Г. Тард, Е. Дюркгейм, К. Леві-Строс, Л. Леві-Брюль С. Московічі та ін.) і швейцарського психолога, культуролога і психіатра К.Г. Юнга. Задум книги народився також під впливом праць Дж. Хілмана, Е. Ноймана, В. Одайника, М. Еліаде, І.М. Гельфанда,

Н. Бора, Г. Гейзенберга, Ф. Капри, А. Кемпінські, Б. Мандельбро, І. Пригожина та багатьох інших представників аналітичної психології, культурології, антропології, математики, квантової фізики, нейрофізіології, синергетики та інших наук, які сьогодні об'єднуються ідеями штучного інтелекту, когнітології, системології, синергетики, теорії інформаційного метаболізму тощо.

В Україні аналітичний напрям у психології не інституціалізований, а тому його послідовники самі собі "випишують дипломи" і визначають поле для власної презентації психічної феноменології Юнга. Цю феноменологію не буде презентувати той, хто не відчув її на власному і до того ж досить тривалому досвіді. Бо речі, які побачили і явили світові означені автори та їхні однодумці, стосуються сфери невидимого і неусвідомленого, що говорить з людиною мовою інтуїції, відчуттів та архетипових образів – символів, знаків, аналогій, збігів, метафор. Ті, хто опинився у своєму житті на одній хвилі з ними, поступово переймаються якоюсь нездоланною потребою – підтримувати цю хвилю, яка віддзеркалює цілий океан небесних таємниць. І хто з нас не схоче побачити і перекласти потужну енергетику цієї хвилі *власною мовою!* Погоджуючись із В. Зеленським, наголосимо, що К.Г. Юнг був настільки колосальною брилою Духу, що термін "юнгіанець" у застосуванні до будь-кого, крім нього, тією чи іншою мірою виглядає некоректним. Лише сам Юнг завжди буде єдиним юнгіанцем. Ми ж тільки фільтруємо і доповнюємо те, що він осмислив, крізь власний досвід і власну психологію. І в цьому процесі виявляється наш особистий вимір буття. І це нормально, бо саме конкретна людина, як говорили давні греки, і є мірою всіх речей.

Презентувати цей вимір неймовірно важко, оскільки в науковій психології ще не віднайшли адекватну для цього мову, – а тому не судить автора суворо... Справа в тому, що архетипова феноменологія перебиває особистісні межі психічного, насичуючи його трансперсональними змістами всезагального, що можуть бути відтворені лише частково або надлишково... Архетипова сутність – персональна, трансперсональна і водночас інтерперсональна, вона суб'єктивна, об'єктивна і водночас інтерсуб'єктивна. Архетипова сутність троїста і має глибоке природне (тобто божественне) походження. Можливо, саме тут народилася позаконфесійна релігійність К.Г. Юнга, яка, на наш погляд, сама по собі є надзвичайно актуальною духовною цінністю для сучасного людства, що її поділяють і транслиують у світ його послідовники. У тому числі й автор цих рядків.

Опускаючи плеяду великих філософів, що визнавали такі рівні психічного, як свідомий і несвідомий, видимий і невидимий, ноуменальний і феноменальний, наблизимось до тих учених, які на практиці зіткнулися з цими рівнями. З. Фрейд і К.Г. Юнг як психіатри

вбачали головні психологічні проблеми людини в розриві між свідомим і несвідомим рівнями їхнього життя.

І.М. Гельфанд, видатний математик сучасності, біолог і педагог, у своїх резюмуючих працях 1990-х років також аналізував два головні архетипи, закладені у психології людства, між якими існує глибока і небезпечна прірва, – це розум (свідоме – О.Д.) і мудрість (підсвідоме – О.Д.). В першому людина постає як вищий результат прогресу, еволюції, справжній "вінець творіння". В другому вона є часткою всієї природи і якщо і виокремлює себе з неї, то лише частково і не на користь цій природі.

Математик І.М. Гельфанд так само, як і психіатр К.Г. Юнг, не вбачає примату першого архетипу. Як його не вбачає і вчений-нейрофізіолог зі світовим ім'ям, академік НАНУ О. Кришталь, який наголошує на необхідності вивчення нових можливостей взаємодії свідомого і несвідомого, видимого і невидимого. Він вважає, що вундеркінди майбутнього будуть більше користуватися несвідомим, аніж свідомістю, а тому діятимуть набагато краще за нас, без грубих помилок. А свідомість, на його думку, буде потрібна людям лише для того, щоб насолоджуватися пташиним співом. І тільки цілісне й повноцінне функціонування свідомого і несвідомого, розуму і мудрості може претендувати на успішність, істинність, правду.

Архетиповий менеджмент (АМ) як запропонований нами науковий напрям претендує саме на опанування доглибинних витоків людської поведінки і формування картини світу, що далеко виходить за рамки сьогодення. А, як відомо, картина світу, в якому живе і діє людина, створюється її свідомістю (мовою квантової фізики – спостерігачем). І скоріше за все **АМ** виник у відповідь на суспільну метapotребу повернення у практику буденного життя *метасвідомості*, або "квантової свідомості" (читай – "психіки"), яка на даному етапі нашого історичного існування має конкурувати з ортодоксально-релігійною свідомістю. До речі, на словосполучення Quantum consciousness (квантова свідомість) англomовний Інтернет видає більше 3 млн посилань, більшість яких присвячена спробам ввести квантові принципи у психологію.

Архетипи і колективне несвідоме вцілому можна віднести до однієї зі складових квантової метасвідомості. Класична матеріалістична наука не здатна пояснити архетипову феноменологію, як вона не здатна пояснити, наприклад, "неправильну" поведінку електронів або квантову прогалину.

Отже, **АМ** покликаний зайняти напівпорожню полицю в психології управління, яка потужно наповнюється сьогодні лише двома дискурсами – "людина-техніка" і "людина-людина". Дискурси "людина-природа", "людина-космос", "людина-частина всесвіту" належать сьогодні езотеричній і художній літературі. Насправді ж, саме езотерика і художня література зберегли для людства

найпотужніший пласт його психічного. Саме в них ми й досі знаходимо феноменологію, що стосується невичерпних можливостей людини майбутнього й апелює до іншого, "ірраціонального" розуму душі. **АМ**, готуючи управлінців до майбутнього "суспільства мрії", знайомить їх саме з цією, правопівкульною, архетиповою феноменологією.

В **АМ** людина мислить і діє не стільки як індивід-особистість-індивідуальність, скільки як частка людства-природи-космосу.

АМ розкриває перед управлінцями феноменологію архетипових ситуацій переживання, мислення і вчинків, які не можуть бути зрозумілими поза аналізом архетипових елементів психічного; ситуацій, в яких щось невидиме ненав'язливо, але впевнено управляє людиною, в яких об'єктивна душа (колективне несвідоме, архетипи, психофрактали) диктує людині, як бути, регулює її відносини із самою собою та іншими.

АМ вчить людину чути архетипи і говорити з ними. Перебуваючи з колективним несвідомим у злагоді, **АМ** або крокує з ним у ногу (в разі суголосності стану або збігу мети), або протистоїть його невидимому, але потужному впливу.

АМ є фундаментом для розуміння характеру стосунків, поведінки персоналу, впливу атмосфери і оточення, механізмів групової та організаційної динаміки – множення, розпаду і утворення організаційних структур.

АМ говорить не стільки із соціалізованою особистістю, скільки з людиною як унікальною істотою, що народжується і живе в інтерсуб'єктивному світі смислового універсуму, сукупність історико-психологічних значень якого ми повинні інтерпретувати, щоб знайти опору в цьому світі, дійти злагоді з ним і в ньому. Практика показує, що проста людина, що живе у злагоді зі своїм біологічним, психологічним, соціальним і духовним, здатна розуміти і робити "правильніше", ніж людина, що діє лише "за інструкціями". Не випадково в останні десятиліття стала потужно розвиватися етологія – наука про поведінку тварин, яка за низкою параметрів наближується до діяльності людини. А от діяльність людини віддаляється від доцільності, що властива поведінці тварин. Водночас дедалі більше наукових фактів, що їх здобувають природничі науки, розвінчують уявлення класичної психології про те, що особистість людини і є її сутністю. Саме універсумна сутність людини містить у собі архетипову складову психічного, що означає смислову присутність сучасної людини як у глибокому минулому, так і в майбутньому. Саме універсумна сутність людини здатна відповідати за плоди свого життя. "За плодами пізнаєте їх", казав Ісус.

Основною метою **АМ** є розкриття таємниць несвідомого або неусвідомленого повсякдення. А оскільки "психологія" означає збагнення, осягнення (logos) душі (psyche), **АМ** прагне торкнутися

таємниці відкриття людиною свого природного психологічного обличчя, тобто душі.

Метою **АМ** є активізація пошуку людиною *розумного способу існування* в інтерсуб'єктивному просторі колективного несвідомого. Цей процес являє собою постійний діалог свідомого й несвідомого в людині, що полегшує та оптимізує творчу інтеграцію її психологічного досвіду. Відтак **АМ** можна було б назвати також *пошуковим менеджментом*, який допомагає людині або спільноті шукати себе і знаходити своє місце у світі.

В сучасній науці існує погляд на людину як на *унікальність*, що діє непередбачено, відчуває особливо, думає по-своєму, творить неповторні сценарії та сюжети життя. Протилежний погляд бачить інше – те, що фундаментом людського життя є *типові* почуття, виклики, відгуки, переживання. В поведінці мільярдів людей, їхніх стосунках, мотивах, чинниках ворожнечі та дружби не можна не констатувати повторюваності, типовості. Типовими для всього світу є переживання кохання, типовими є конфлікти між групами і окремими людьми, реакції, що супроводжують поведінку союзників і противників, людей відданих і зрадників. В усіх культурах матері однаково вболівають за долю своїх дітей, а закохані однаково страждають від нерозділених почуттів. Усюди на землі існують сусіди, родини, кола друзів, організаційні й самоорганізаційні угруповання. В різних кінцях планети люди виявляють інтерес щодо того, як і чим живуть інші, як вони взагалі вчиняють. Усі народи, як і окремі люди, намагаються пізнати себе через пізнання інших. Про те саме свідчать світова художня література, міфи, легенди, казки, які демонструють дивовижну схожість сюжетів, тем, подій, характерів. Із цього погляду жадання і пристрасті людей є універсальними. Попри різні мови і ландшафти, інтерсуб'єктивний світ невербальних образів, знаків, символів, переживань, почуттів є спільним для всього людства.

Це є свідченням того, що всі люди на землі мають спільну єдину (велику) душу і єдиний код життя – архетиповий. Типи, що вічно повторюються, – це і є архетипи. Реальний досвід людини завжди підтверджує (або ні) певні очікування типових відповідей. У випадку підтвердження зміст типу збагачується і він розбивається на підтипи. А прискіпливий погляд на життєві ситуації переконує людину в тому, що навіть її індивідуальні характеристики часто-густо виступають у формі типовості.

Проте факт існування вищезначеної типовості не означає відсутності факту існування унікальності. Автобіографічна детермінованість життя унікального психічного була, є і буде завжди. *Цінність постнекласичних уявлень про універсумну природу і сутність людини полягає у заміні її особистісного образу як "сукупності суспільних відносин" цілісним образом невичерпно-багатогранної істоти, що містить у собі і Бога, і Біса. Психіка цілісної людини – це*

цілісність типовості й унікальності, це світ психічних дихотомій, що працюють, як рівні партнери. Психологію людини неможливо зрозуміти без цілісної роботи "святої трійці" – класики, некласики і постнекласики. Її неможливо досягнути без цілісної взаємодії природного і культурного, історичного і логічного, лінійного і нелінійного, каузального і синхронічного, структури і процесу, спонтанності і конструювання, відповідності і метафори, суб'єкта і об'єкта тощо.

Людину, що розвивається, не можна зрозуміти без цілісної, гнучкої і рухомої моделі життєвої динаміки і статичності, автентичності і самовідчуженості, рольового самоприйняття і самовідторгнення, доцентрового і відцентрового руху тощо. Такі дихотомії є психічною реальністю – як зі знаком "упорядкованість", так і зі знаком "хаос". Водночас всі ці та інші дихотомії функціонують як механізми складного розвитку і дорослішання людини. Ризома¹ тягнеться кудись, до чогось, навіщось... Це процес. Але в ньому є внутрішня мета в зародку, тобто структура. Так само як є структура хмаринок, що мандрують по небі, як їм заманеться, структура майбутньої квіточки, дерева тощо. Людина вільно творить, але еквіфінал витвору вже з самого початку існував у підсвідомості творця. *Автентичність як засіб визрівання психофракталу людини* – це талант самочуттєвості самовираження людини в різноманітних ситуаціях, це механізм пошуку людиною власних психічних коренів, власної сутності. На різних вікових етапах і в різних ситуаціях автентичність виступає в різних ролях і функціях: захисту, вибору, уникнення, адаптації, інтеграції, інтимізації тощо. Психофрактал як психічна сутність людини визріває довго, аж доки розкриється. А щоб ця сутність дійсно розкрилася, людина повинна бути безжалісною до себе, бачити власну Тінь і визнавати її як таку.

Коллективне несвідоме, часткою якого є психофрактал людини у вигляді певної структури архетипових психічних функцій, має анімістичне походження. Тваринні психічні атавізми і рудименти іноді стають людині у пригоді, але їх раптовий вибух у міжособистісних взаєминах, наприклад, може залишити у психіці патологічний страх або перейти в невроз, психоз тощо. *Зустріч людини з колективним несвідомим може завершитися непередбаченими наслідками, якщо людина не буде психологічно підготовлена до неї.*

Адже люди, як правило, не усвідомлюють, що ними управляють архетипи, тобто ідеальні зразки і сюжети, моделі, що сформувалися впродовж історичного існування людства, до яких вічно тягнуться люди. Іноді нас дратує поведінка власної матері, бо вона "не

¹Поняття "Ризома" відтворює фундаментальну для постмодерну установку на презумпцію руйнації традиційних уявлень про структуру і є засобом означення радикальної альтернативи певної осьової орієнтації. В християнській релігії безструктурність прирівнюється до демонічності.

відповідає" певному архетиповому зразку, котрий працює як неусвідомлений ідеал, з яким ми невольно все співставляємо. Мати, наприклад, в ідеалі повинна все розуміти, все прощати, жаліти нас, не помічати в нас поганих рис і вчинків, бути рівною у своєму настрої, доброю – тобто виступати уособленням захисту й безпеки. Ми конфліктуємо з друзями і ображаємося на певних людей, тому що вони не відповідають архетиповим відносинам між близькими знайомими. Ми звинувачуємо політиків, бо вони не відповідають архетипу такої собі "Золотої рибки", що задовольняє наші бажання. Ми знецінюємо себе, порівнюючи своє життя з архетиповими зразками щасливих, відомих і багатих людей. Весь сучасний медіапростір нав'язує нам мертві, але потужні архетипові патерни досягнення успіху, і ми страждаємо від свого власного, "звичайного" існування...

Ми не вміємо бути щасливими тому, що часто ігноруємо виклики власної душі, не прагнемо долучитись до безмежного світу живого часу, не ставимо собі за мету стати собою. Проте немає більшої насолоди, ніж відчуття того, що ти "у своєму човні".

Отже, всі ми перебуваємо під владою навіювання архетипів колективного несвідомого. При цьому наш спонтанний опір цьому навіюванню не може впливати на свідомість, а підсвідоме практично повністю підкорює людину своїй волі. Опір архетипам є безсилим, якщо людина не підозрює про їхній вплив. А недостатній зв'язок з ними заважає встановленню дружніх конструктивних стосунків із трансперсональною сутністю, що живе в нас. Зневіра в існування цих *божественних* сутностей призводить людину або спільноту до духовного зубожіння і почуття безглуздості існування. Бог Юнга не схожий на жодного з відомих нам богів. Він і чаклун, і містик, і добрий, і злий, він і щедрий, і відкритий, і потаємний. Він так само недосконалий, як і людина. Саме такого Бога навіть З.Фрейд назвав необхідною ілюзією, яку відкидають тільки погані люди. А відкидають тому, що *ідея досконалого і безмежного Бога віддалила людину від власної природи.*

За Фрейдом, ідея Бога виникла з несвідомого, і саме тому все, що відбувається довкола нього, повинно цікавити психологію. Історія богів указує на те, що в процесі еволюції нові й нові боги мали різні характеристики і вимагали від людей різного порядку. Так, боги і богині праукраїнських язичників створили справжній Олімп цілісності та були максимально наближені до людського. Божественне і людське жили у злагоді і взаємошануванні. Боги і люди перебували в однаково складних умовах – з тією лише різницею, що боги були сильніші від людей і жили довше. А от, скажімо, Вавилон "раз і назавжди" закріпив за всіма своїми богами місця на Землі і на небі, розбивши цілісність і віддаливши нелінійну реальність від лінійного порядку.

Отже, **АМ** – це не конфліктологія і не типологія, не теорія гарного керівника або ефективної організації, не збірник тестів і

рекомендацій. Цей напрям "нелінійної психології" необхідний для стимулювання внутрішньої роботи людини зі своєю метасвідомістю, під якою тут розуміється здатність відчувати себе в безперервному процесі існування, де панують єдині принципи і закони. В Японії з молодших класів вивчають квантову картину світу – як науковий місток між духом і матерією, як нову релігію, здатну посунути традиційні вірування та езотеричні школи.

Формування метасвідомості є останньою можливістю, що спроможна позбавити людину надмірної жадібності до грошей, влади і залежності від обставин, які, мовляв, "завжди сильніші від нас".

АМ претендує не тільки на піднесення рівня психологічної культури людини, на коригування її ставлення до власного психічного, але й, як результат – на вдосконалення найбільш відповідальних і складних професій – вчителів, викладачів, проповідників, політиків, керівників усіх рівнів тощо. Оскільки люди цих професій більшою мірою, ніж решта, стикаються з колективною психікою і психологією, з її неусвідомленими і малоусвідомлюваними регуляторами.

АМ покликаний стимулювати таке надзавдання особистості, як пошук гармонії в собі і з навколишнім світом. Пошук, який супроводжує вічне змагання інтелекту людини та його душі, свідомості з ірраціональним несвідомим тощо. Одушевлення всього, що має власну значущість, визнання психічного в якості того первинного, з чого починається будь-яка людська дія або думка, сприяють процесові перетворення хаосу в порядок.

Проте **головною і кінцевою метою АМ** є підвищення суб'єктивного контролю відносно всієї сукупності психічних процесів, стимулювання самоорганізаційних стосунків між свідомим і несвідомим як на рівні кожної людини, так і на рівні малих і великих груп. Адже із квантової механіки відомо: аби якась система працювала, вона повинна житися за рахунок іншої. У психіці дві системи – свідомість і підсвідомість – є відкритими і взаємопідживлюючими. У більш потужній системі – підсвідомості – за рахунок відносної нерухомості історичних пластів відбувається хаотичне зростання ентропійної енергії, яка обов'язково (і без нашого втручання!) буде вилитися на свою підсистему – свідомість, штовхаючи останню на непередбачувані наслідки. Адже відомо, що всі системи, що позбавляються внутрішнього хаосу (ентропії), тим самим посилюють зовнішній хаос. А тому сучасній людині просто необхідно відстежувати цей обмін і надавати йому конструктивних обривів.

Отже, шановний читачу, запрошую тебе до книги Олени Донченко "Архетиповий менеджмент" (2012р.)

1. *Донченко О.А.* Архетипи соціального життя і політика / О.А. Донченко, Ю.І. Романенко. – К., 2001.
2. *Донченко Е.А.* Фрактальная психология / Донченко Е.А. – К., 2005.
3. *Донченко Е.А.* Социетальная психика / Донченко Е.А. – К., 1994.
4. *Донченко О.А.* Архетиповий менеджмент / Донченко О.А. – К., 2012.

5. Юнг К.Г. Архетип и символ / Юнг К.Г. – СПб.: Ренесанс, 1991. – 165 с.
6. Юнг К.Г. Символы трансформации / Юнг К.Г. – М.: Пента-график, 2008. – 496 с.
7. Юнг К.Г. Воспоминания. Сновидения. Размышления / Юнг К.Г. – К., 1994. – 406 с.
8. Юнг К.Г. Синхронистичность / Юнг К.Г. – М.: Рефл-бук ; К.: Ваклер, 1997.

The book was written in the development of C.G. Jung's ideas of the archetypes phenomenology. Do not be afraid of archetypes, become friends with them. As you should be friends with your own unconscious. It is archetypes that unite all people on the Earth. And they are the foundation of each person's uniqueness.

Key words: *archetypes, unconscious, archetypal situations, guidelines, patterns of behavior.*

УДК 159.955+159.956

Лідія Мойсеєнко

ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ ЯК НАСКРІЗНОГО ПРОЦЕСУ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

У статті розкрито психологічну сутність процесу розуміння в творчому математичному мисленні. Описано сучасні наукові підходи до дослідження творчого мислення. Виокремлено індифікаційні ознаки мисленнєвої діяльності людини в галузі математики. Проведено аналіз процесуально-динамічного аспекту розуміння як складника процесу творчого математичного мислення, спрямованого на розв'язання математичної задачі. Доводиться наскрізний характер цього процесу і його зв'язок з прогнозуванням розв'язку та апробацією мисленнєвих результатів.

Ключові слова: *творче математичне мислення, процес розуміння, процесуально-динамічний компонент розуміння творчої математичної задачі, розуміння-впізнання, розуміння-прогнозування, розуміння-пояснення, розуміння-об'єднання.*

У цій статті ми вдаємося до аналізу взаємозв'язку творчості, математичного мислення і розуміння. Конкретніше, до аналізу творчого математичного мислення, а ще конкретніше, до аналізу психології процесу розуміння у творчому математичному мисленні. Тобто, будучи доробком у дослідженні **загальної проблеми** – з'ясування психологічної сутності мисленнєвої творчості людини, ця стаття має своєю **метою** здійснити аналіз однієї зі складових творчого математичного мислення – процесу розуміння.

Актуальність вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлюється тим, що її розробка створює підґрунтя для формування особистості, що здатна вирішувати творчі нестандартні завдання. Не випадково вона привертала й привертає увагу багатьох вчених: Г.С. Костюка, С.Л. Рубінштейна, А.В. Брушлінського, О.М. Леонтьєва, О.К. Тихомирова, Д.Б. Богоявленської, Л.Л. Гурової, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, А.Ф. Есаулова, І.С. Якиманської і ще багатьох інших. Їх праці є вагомим внеском у розробку основних теоретичних і практичних положень щодо сутності творчого мислення, його процесів. Проте, сьогодні в психології ще не склалася струнка теорія цієї важливої проблеми.

Водночас вже протягом усього ХХ століття спостерігається збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук, вона фактично стала важливою складовою пізнання, що також зумовлює актуальність дослідження становлення математичного мислення різних вікових категорій, різних фахів та різних фахових рівнів. Математизація знань – це природний процес, що дозволяє, зокрема, заощаджувати різні ресурси, потрібні для розв'язання виникаючих

проблем, тому психологія може і повинна відіграти організаційну роль у розвитку математики як різновиду наукової творчості.

Передумовою успішного виконання будь-якого виду діяльності, будь-якого мисленнєвого процесу є розуміння завдання, яке необхідно виконати. В цьому випадку можна говорити про розуміння як про "стартовий майданчик" при розв'язанні зовсім або частково нових завдань. Науковці встановили, що розуміння задачі формується в процесі її розв'язання. Розуміння являє собою не лише результат мислення, але є одним із його процесів, забезпечує успішність цього розв'язання. Тому дослідження процесу розуміння при розв'язанні різноманітних математичних задач є важливою складовою *проблеми з'ясування психологічної сутності творчого математичного мислення*.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Творча сутність людини проявляється у вирішенні проблем, труднощів, завдань, вимог. Вона багатогранна і поділяється на багато видів: наукова, технічна, літературна, музична, ігрова, навчальна, побутова, військова тощо. Зрозуміло, що такий поділ має умовний характер. Однак, як влучно зауважує Д.Б. Богоявленська: "... творчість, будучи вищим проявом феномена "Людина", найменше вивчена" [2, с. 5].

Частіше за все творчу діяльність визначають через новизну [1,6,8,12], що є емпіричним узагальненням, яке не залежить від специфіки різних форм творчості і констатує спільне в них. Поряд із цим, відмічається значущість ролі механізму мотивації [12], обсягу образних компонентів [4], зміна підходу до розв'язку творчої проблеми [12] та місця результату [18]. Найбільш значущими в дослідженні творчого мислення є праці С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, Л.І. Анциферової, А.В. Брушлінського, О.Я. Пономарьова, Ю.Б. Гіппенрейтер, О.М. Матюшкіна, К.О. Славської, Ю.А. Самаріна та інших. З точки зору С.Л. Рубінштейна, мислення є процесом, результати якого у вигляді понять і знань самі включаються в його подальший перебіг. Він висуває як головну ланку мислення особливу форму аналізу через синтез і називає її "основним нервом процесу мислення" [15]. Цю позицію автора підхопили О.М. Леоньєв [10], О.К. Тихомиров [16], А.В. Брушлінський [3], А.Ф. Есаулов [18] і багато інших дослідників, які дали ряд уточнень і деталізацій за таким вектором дослідження мислення взагалі і творчого зокрема.

На загал, у літературі процес творчого мислення розглядають у феноменологічному, змістовому і структурному аспектах. У першому випадку процес розв'язання творчої задачі подається як набір хаотичних "проб і помилок" і лише випадкова догадка приводить мислення до правильного розв'язку. У змістовому аспекті процес пошуку характеризується як перехід від одного бачення ситуації до іншого, як перебір варіантів. Досліджуючи *структурний аспект* при розв'язанні творчих задач, науковці виділяють основні фази, етапи,

складові процесу знаходження принципу розв'язання і його втілення. *Ми досліджували творче математичне мислення саме так. Було виділено три його складники: процеси розуміння, прогнозування, апробації і три послідовні етапи: етапи вивчення умови творчого завдання, пошуку його розв'язку, перевірки знайденого розв'язку. В свою чергу, складові процеси було поділено на ряд мікроетапів.*

Слід відзначити внесок вітчизняних психологів у розробку теорії творчого мислення [6,8,12]. Зокрема, В.О. Моляко запропонував стратегіально-системний підхід до аналізу розумової діяльності в галузі технічної творчості. Учений виділяє п'ять основних стратегій розв'язання творчих задач: стратегія пошуку аналогів; стратегія комбінаторних дій; реконструююча стратегія; універсальна стратегія; стратегія випадкових підстановок [12]. Такі стратегії охоплюють розроблені світовою психологією суттєві особливості творчого мислення.

В літературі зустрічаються різні підходи до вивчення математичної діяльності, які дещо умовно можна представити як: філософський, математичний, психологічний. Звертає на себе увагу те, що частина досліджень стосується математичної творчості. Психологічні дослідження творчих математичних процесів – це дослідження процесів, що пов'язані з розв'язанням нестандартних математичних задач, народженням математичних відкриттів, створенням нових математичних теорій. Існує ряд ґрунтовних досліджень психології математичного мислення, серед яких роботи Ж. Адамара, Г. Вейля, М. Вертгеймера, В.А. Крутецького, Д.Д. Мордухай-Болтовського, Д. Пойа, А. Пуанкаре та інших. Їх наукові праці присвячено загальній характеристиці математичного мислення на сучасному етапі розвитку математики, виявленню і опису певних етапів чи психологічних процесів мислення математика, дослідженню співвідношення усвідомленого й неусвідомленого в процесі пошуку розв'язку математичних задач тощо. Однак, більш-менш цілісної характеристики творчого математичного мислення поки що не створено.

Мислення часто розгортається як процес розв'язання задачі, тобто задача перетворюється в предмет мисленнєвої діяльності. Тому логічно досліджувати творче мислення як процес розв'язання суб'єктивно нової задачі. *Наші дослідження творчого математичного мислення базуються на аналізі пошуків розв'язку творчої математичної задачі.*

Мисленнєвий процес при розв'язанні нової математичної проблеми ототожнюється з особливим методом міркувань, що містить ряд компонентів: символічний, числовий, просторовий, логічний, інтуїтивний. Математична діяльність немислима без використання таких логічних прийомів, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення. Однак неможливо чисто логічно обґрунтувати

математичне мислення, оскільки неможливо чисто логічно визначити всі математичні поняття і психологічно неможливо проводити логічні операції без звернення до *інтуїції*. Зокрема, безсумнівним є незалежність психологічних властивостей аксіом від їх логічних властивостей. Математик, філософ, психолог Д.Д. Мордухай-Болтовський зауважує: "Інтуїція, а не формальна логіка з логічними позначеннями, являє собою ті крила, на яких ми відлітаємо у найвіддаленіші області абстракції" [13, с. 51]. *Числовий, символний компоненти* полягають в утворенні числових чи символних характеристик та вмінні їх інтерпретувати: умінні з отриманих числових даних виявити певну якісну характеристику. І, навпаки, вмінні перевести ту чи іншу якісну характеристику у правильні числові чи символні співвідношення. Особливості *просторового компонента* у математичному мисленні полягають в оперуванні просторовими математичними фігурами, образами. До такого оперування слід віднести: просторове абстрагування (виділення загального, спільного), просторове комбінування (знаходження зв'язків і відношень об'єктів у просторі) тощо. Ми аналізуємо процес розв'язання творчої математичної задачі, опираючись саме на такі компоненти.

При розв'язанні математичних проблем часто послуговуються *аналогією*. Відомий дослідник математичної творчості Д. Пойа зауважує, що багато задач часто легше розв'язувати, ніж лише одну. Д. Пойа обґрунтував процес розв'язання поставленої задачі методом спеціально придуманих додаткових задач, точніше, за допомогою ланцюга еквівалентних задач. На думку автора, допоміжна задача не гарантує розв'язку основної, але частина її розв'язку може стати частиною розв'язку основної задачі, зробити основну задачу більш зрозумілою, розширити область пошуку [14]. Цим самим автор вказує на значущість *комбінаторних дій* у математичному мисленні. Математики послуговуються методами, що ґрунтуються на *реконструкції*: методом від протилежного, метод висхідного аналізу тощо. Метод висхідного аналізу полягає в тому, що суб'єкт подумки припускає, що задача вже розв'язана. Потім він подумки "піднімається" від "розв'язку" до умови з тим, щоб пізніше пройти в оберненому напрямку і саме цей шлях буде шляхом розв'язання задачі.

Виділення таких методів пошуку розв'язку математиками дає нам право *при аналізі розв'язання творчої математичної задачі, як взірця творчого мислення людини, повною мірою застосувати стратегії пошуку розв'язку творчої задачі, запропонованої В.О. Моляко: аналогізування, комбінування, реконструкції, універсалізації та стратегії проб і помилок.*

Як правило, в задачі виділяють умову й вимогу. Умови задачі мають багатопланову характеристику, яку необхідно врахувати, вивчаючи процеси мислення при розв'язанні задач. Умова математичної задачі – це набір фактів і об'єктів, що іноді не мають

один з одним жодного очевидного зв'язку. Безпосередньо представлений в умові, набір може бути невеликим, але він доповнюється фактами іншого типу: розв'язуючи задачу, суб'єкт підходить до неї з позицій певного рівня математичних знань, додаючи до умови певні твердження, раніше відомі математичні результати (аксіоми, визначення, теореми тощо). Межі такої сукупності фактів не є чіткими, бо наперед не відомо, які знання будуть потрібні для розв'язання задачі. Щоб розв'язати задачу, перш за все необхідно вибудувати свою сукупність фактів у певну конструкцію. При цьому розв'язання є побудовою такої конструкції, що здійснюється за певними правилами і дає конкретний результат. Відповідь задачі повинна обов'язково виявитися елементом цієї конструкції.

Усе це підводить нас до значущості наступного аспекту нашого аналізу – аналізу *сутності процесу розуміння*. Увага до феномена розуміння, його природи, ролі й значення в діяльності суб'єкта є однією з характерних особливостей сучасного етапу філософських, психологічних, педагогічних досліджень. Методологія науки свідчить, що в жодній з галузей наукового пізнання розуміння не є провідним методом дослідження чи його основною метою. Розуміння – це не засіб пізнання світу, а лише засіб отримання знань про дійсність. Коли розуміння спрацьовує відносно гладко, його просто не помічають, коли ж його автоматизм перестає діяти, розуміння стає предметом роздумів, предметом вивчення.

Аналізуючи дослідження психологів по означеній проблемі, можна відмітити, що в їх роботах: а) розуміння інколи пов'язується з певним психологічним процесом мислення (Г.С. Костюк [8]), інколи розглядається як одна з форм мислення (В. Шевчук [17]), випадком мислення (Ю.К. Корнілов [7]), властивістю мислення (Л.Л. Гурова [4]); б) зустрічається точка зору, за якою мислення є компонентом розуміння (П. Зіфф [21]); в) деякі автори вважають, що розуміння не зводиться до мислення і включає в себе інші психологічні процеси (пам'ять, уява) (В.В. Знаков [5], В.О. Моляко [12], А.Б. Коваленко [6]). Саме з цих позицій проводиться аналіз процесу розуміння в даній роботі.

Багато психологів, слідом за С.Л. Рубінштейном, Г.С. Костюком вважають розуміння аналітико-синтетичною діяльністю [6, 7, 11, 12]. Намагаючись зібрати відомі напрацювання психологів про співвідношення мислення й розуміння, В.В. Знаков [5] робить висновки: розуміння може існувати без мислення (коли опирається на минулий мисленнєвий процес – розуміння зводиться до впізнання); мислення можливе без розуміння (людина не завжди розуміє всі проміжні результати в процесі розв'язання задачі); не існує специфічного процесу розуміння, що відрізняється від процесу мислення; не можна говорити про розуміння як специфічний вид мислення. "... розуміння як компонент мислення, має безпосередне

відношення не до виявлення нових знань, а до їх засвоєння, вписування нового в структуру досвіду, особистісного знання суб'єкта" [5, с. 89].

В.В. Знаков експериментально доводить, що процес формування мети й постановки задачі веде до виявлення типу мисленнєвої задачі, яку в цьому випадку розв'язує суб'єкт. Тип мисленнєвої задачі спричинює виникнення у суб'єкта конкретних форм розуміння: розуміння-впізнавання, розуміння-прогнозування, розуміння-об'єднання, розуміння-пояснення. У першому випадку (розуміння-впізнавання) розуміння базується переважно на минулому досвіді, (фактори, що аналізуються, відносяться до розряду відомих чи нових). Якщо ж об'єкт розуміння новий, то суб'єкт починає зіставляти його ознаки з ознаками відомих йому об'єктів, шукати подібність між ними, відносити цей об'єкт до певного класу об'єктів (розуміння-прогнозування). Основний зміст психічної діяльності суб'єкта в цьому випадку полягає в висуванні гіпотез. Адекватність гіпотези по відношенню до реального світу визначає успішність розуміння. На наступному етапі розуміння природи предмета дослідження суб'єкт повинен спочатку вибрати найбільш суттєві ознаки предмета, накреслити коло взаємозалежних ознак, пов'язати їх у ціле, що стане основою розуміння. Ця форма розуміння – результат розв'язання суб'єктом мисленнєвої задачі конструювання цілого з частин. В.В. Знаков називає його "розуміння-об'єднання". Останній етап дослідник назвав "розуміння-пояснення". Спроби пояснити явище, що пізнавалося, виявляє недостатність розуміння, його нецілісність. Ця форма розуміння найбільш складна з описаних вище і вбирає в себе всі пізнавальні процеси, що використовувались на попередніх етапах. Словесне чи символічне пояснення є необхідним компонентом будь-якої форми розуміння, нерозривно пов'язане з ним і є його зворотною стороною [5]. В нашому дослідженні ми аналізуємо роль, місце дії та значущість виділених форм розуміння в процесі розв'язання творчої математичної задачі.

Розвиток психології мислення вніс значні корективи в уявлення про роль розуміння у розв'язанні задач. Установлено, що розуміння формується в процесі розв'язання задачі і тому його виникнення не можна віднести лише до однієї якоїсь стадії пошукового мисленнєвого процесу [5, 6, 12, 15]. Так як *розуміння* являє собою не лише результат мислення, але є одним із його процесів, то воно бере активну участь у розв'язанні задачі, забезпечує успішність цього розв'язання.

Зазначимо, що аналіз процесу розуміння математичної задачі як такої у літературі зустрічається рідко. Значний вклад у з'ясування психологічної природи феномена розуміння у творчій математичній діяльності зробив Д. Пойа. Він надавав розумінню виключної ваги в пошуковій діяльності, спрямованій на розв'язання творчої математичної задачі [14]. Дослідження процесу розуміння при

розв'язанні математичних задач проводила Л.Л. Гурова. Вчена отримала ряд психологічних оцінок цього пізнавального процесу, однак ці оцінки вона не пов'язувала з математичним характером задач [4]. В.А. Крутецький акцентує увагу на важливості "аналітико-синтетичного бачення", "аналітико-синтетичного осмислення" матеріалу задачі [9]. Трактуючи це як особливий вид сприймання, на якому базується здатність добути з даних умови задачі максимально корисну для розв'язання інформацію, автор, по суті справи, веде мову про розуміння умови задачі. Адже осмислення матеріалу, розкриття реально існуючих зв'язків предметів і явищ об'єктивної дійсності і є розумінням.

До розуміння приводить спостереження, пам'ять, уява. Але доступність форми інформації, що подається, автоматично не веде до розуміння проблеми. Суб'єкт повинен її переробити відповідним чином, долучити до власного досвіду. Аналіз цих процесів торкається різних аспектів його дослідження. Зокрема, А.Б. Коваленко, досліджуючи розуміння творчих задач, виділяє три базові складові: когнітивний, операційний, регулятивно-особистісний. До *когнітивного* компоненту автор відносить знання, попередній досвід, суб'єктивні системи смислів; до *операційного* – мисленнєві стратегії: пошук аналогів, комбінування, гнучку стратегію, продуктивну стратегію; до *регулятивно-особистісного* – мотиви діяльності, індивідуально-типологічні особливості, тип особистості, властивості мислення, рівень інтелекту [6]. Аналізуючи процес розуміння творчої математичної задачі, ми задіємо його когнітивну та операційну складові.

Таким чином, можна констатувати, що розуміння творчої задачі формується по ходу її розв'язання, а психологічна сутність процесу вбачається у зіставленні нової інформації зі старою, відомою суб'єкту, для виявлення сутності (часто прихованої) задачі через осмислення й переосмислення її змісту.

Виклад основного матеріалу. В цій роботі досліджується творче математичне мислення студентів технічного вузу. Експериментальна діяльність студентів полягала у розв'язанні різноманітних творчих математичних задач. В експерименті взяло участь 426 студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Було підібрано 23 серії задач, так, щоб кожна серія сприяла вивченню певного аспекту математичного мислення. Усього використано 160 задач. Усі задачі були розділені 4 основні класи: задачі на знаходження невідомої величини, задачі на доведення, задачі на побудову і задачі на дослідження. Відібрана система задач дала змогу моделювати більшість ситуацій властивих творчому математичному мисленню, а їх зміст передбачав можливість фіксування різних компонентів пошукового процесу.

Зауважимо, що, вдаючись до схематичного спрощення творчого математичного мислення, ми розділимо пошуковий математичний

процес на три етапи: вивчення умови задачі, формування гіпотези розв'язку та її перевірка і будемо його трактувати як одночасний перебіг трьох взаємопов'язаних, однаково значущих складових процесів: процесу розуміння математичної проблеми, процесу формування гіпотези розв'язку проблеми, процесу апробації мисленневих результатів, отриманих при розв'язанні математичної проблеми [11]. *Акцентуємо увагу на процесі розуміння задачі впродовж всіх цих етапів, точніше на процесуально-динамічній стороні розуміння творчої математичної задачі, залишивши без аналізу особистісний аспект розуміння.*

Звернемось до аналізу деяких базових складових. *Когнітивна складова* є основою мисленневого процесу, тому спершу проаналізуємо деякі аспекти когнітивного компоненту процесу розуміння творчих математичних задач, віднісши до нього знання, накопичені суб'єктом; попередній досвід суб'єкта; суб'єктивні системи смислів; словниковий запас.

Розуміння не зводиться до відтворення раніше пізнаного, а є процесом подальшого збагачення знань через розкриття нових для суб'єкта зв'язків між речами. Засвоєння будь-якої нової інформації (в тому числі і тієї, що містить задача) відбувається як осягнення її смислу шляхом зіставлення нової інформації з наявними у суб'єкта знаннями. Перші кроки, спрямовані на розуміння задачі – це кроки *етапу вивчення умови задачі*, але той смисл, якого набувають структурні елементи задачі, – це наслідок *етапу побудови розв'язку*. Адже навіть на початку мисленнєвої діяльності, спрямованої на задачу, структурний елемент набуває того "відтінку", який може прислужитися у розв'язку. В.К. Нішанов описує процес приросту знань у процесі розуміння як створення мисленневих конструкцій, що зв'язують новий об'єкт із знаннями суб'єкта про світ. Ці конструкції будуються із знань та чуттєвих образів суб'єкта. Вони можуть бути нагромадженням раніше утворених конструкцій [13]. В акті осмислення математичного завдання процес побудови таких мисленневих моделей досить різноплановий. Більше того, можна навіть виокремити ряд принципів побудови таких математичних новоутворень, які свого часу виділив і описав А.Ф. Єсаулов при дослідженні технічної творчості [18]. Це може бути *приєднання* кількох елементів, що далі функціонуватимуть як єдине ціле,

складання кількох елементів (наприклад, функції $y = \sin x$ і $y = |x|$ складаються як $y = |\sin x|$), *заміщення* кількох елементів, логічне *переродження* (наприклад, цілий вираз, що включає різні функції приймається за єдину змінну). У таких новоутвореннях також можна прослідкувати зародження майбутнього розв'язку.

Потік таких новоутворень досить активний. Оперування абстрактними величинами не веде суб'єкта до будь-яких негативних

наслідків: суб'єкт може вільно з'єднувати, складати, заміщувати будь-які елементи, без будь-яких побоювань (як то могло б виникнути, наприклад, у фізиці чи у хімії). Саме тому, ми часто спостерігали вільне оперування структурними елементами в момент, коли ідеї пошуку розв'язку ще не знайдено.

У процесі розв'язання задач знання відбираються поетапно (відповідно до мікроетапів пошуку розв'язку), щоразу зіставляються з умовою й вимогою задачі і на цій основі знання відбираються, а сама задача переформулюється, або точніше сказати, змінюється певне співвідношення її умови і вимоги на основі єдиної системи понять, тобто, будується певна модель проблемної ситуації, описаної задачею, а, отже, формується певний стан її розуміння.

Що стосується творчих завдань, то, як зауважують М.Д. Мамфорд і С.Б. Густавсон, творчість більшою мірою "... пов'язана з інформацією, що здається нерелевантною для розв'язання даної задачі" [20, с. 30]. В цьому випадку переформулювання задачі часто базується на латеральному мисленні – "мисленні навколо задачі". У людей з великим обсягом знань актуалізується значно більше інформації, а здатність її використовувати дозволяє їм творити за межами того, чого їх вчили, тобто за межами досвіду. Вплив досвіду на розуміння також неоднозначний. Нова інформація, що міститься в задачі, накладаючись на власний досвід суб'єкта, викликає з його пам'яті подібну задачу. Це може статись у результаті спеціальних мисленневих дій, спрямованих на пошук у власному досвіді подібної задачної ситуації (чи хоча б частини її). Тобто розуміння умови задачі переходить у розуміння змісту розв'язку, що, "працює" на його пошук. Тепер, в ході мисленневих дій, на передній план виходить *процес прогнозування*, результати якого впливають на стан розуміння задачі.

Якщо віднайдений еталон справді відповідає новій задачі, то це прискорює й поглиблює розуміння нового. Якщо ж подібність не суттєва, і це не виявлено досліджуванним, то такий стан речей може привести до хибного розуміння, надовго пригальмувати пошуковий процес. Стосовно творчих математичних задач це дуже актуально. В математиці існує ряд типів задач, алгоритм розв'язання яких відомий. Це є надбанням суб'єктивного досвіду студента. Відомий алгоритм розв'язання може "виступити" з досвіду настільки сильно, що замінить собою реальну картину співвідношень між математичними об'єктами і, звісно, негативно вплинути на стан розуміння задачі. Зробити правильний висновок на цьому мікроетапі означає і досягти певного рівня розуміння задачі, і просунутись у напрямку пошуку розв'язку.

Що стосується *операційного* компоненту розуміння творчих математичних задач, то проведений аналіз дає підстави стверджувати, що він забезпечує оперування наявними у суб'єкта знаннями, співставленням нової інформації з наявною системою знань, засвоєнням нової інформації, включає методи виділення смислу задач.

Крім того, він забезпечує висування й селекціонування гіпотез. Процес розуміння найчастіше описують за допомогою тих самих операцій, що й будь-який мисленнєвий процес. Однак у пошуковому процесі важливу роль відіграють не стільки самі операції, як суб'єктивні переваги в їх використанні – *стратегії досягнення мети*. Ці переваги мисленнєвої діяльності охоплюють, з одного боку, особливість творчої задачі, а з іншого – суб'єктивні особливості мислення. В даній роботі віддається перевага підходу, запропонованому В.О. Моляко. З його точки зору, стратегія не є ані планом, ані способом, ані методом розв'язання, а являє собою суб'єктивну розумову тенденцію, що спрямовує інтелектуальні дії суб'єкта при розв'язанні нових задач. Стратегія визначає не програму мисленнєвих дій, а їх якість і є відносно стійкою, але гнучкою системою суб'єктивно привабливих дій. [12]. Мисленнєва стратегія суб'єкта, що розв'язує творчу математичну задачу, проявляється вже на початкових етапах розв'язання творчої задачі і завершується суб'єктивним переконанням у правильності знайденого розв'язку. Аналізуючи мисленнєві стратегії, що виникали в осіб, які розв'язували творчі математичні задачі, ми брали за критерій характер мисленнєвих механізмів, окремих операцій, що забезпечують їх функціонування.

У математичній діяльності будь-якого суб'єкта операція порівняння є чи не найважливішою. Саме вона і породжує дії за аналогією, всупереч аналогії, на основі комбінування чи їх поєднання. При розв'язанні математичних задач часто спостерігаються дії за аналогією. Тенденція до *аналогізування* в процесі розуміння визначається пошуком аналогічного еталона зв'язку між структурними елементами задачі, пошуком аналогічної властивості чи наслідку взаємовідношення математичних об'єктів і теоретичних фактів. Тобто, *процес розуміння за аналогією* зводиться до відшукування такого ракурсу геометричної фігури, такої властивості того чи іншого математичного об'єкта, що перетворив би спочатку незрозумілу математичну інформацію на аналогічну до еталонної. Мисленнєві дії за аналогією в процесі розуміння переважають у пошуковій діяльності студентів (близько 45%).

Процес розуміння математичної проблеми може настати за допомогою стратегії *комбінування* (близько 18%). В цих випадках після аналізу, співставлення й перекомбінування складових частин конструюється цілісне бачення її змісту. Ця стратегія визначається перебудовою структури задачі і на цій основі виявленням нових зв'язків між елементами, можливостей залучення нових теоретичних фактів, нових властивостей утворених зв'язків. Таким є, наприклад, комбінування елементів у правій частині нерівності $x^2 - 3x + y^2 + 3 > 0$. $(x^2 - 3x + 3) + y^2 > 0$. Такий запис дозволяє

тракувати вимогу довести вихідну нерівність, як вимогу довести, що $x^2 - 3x + 3 > 0$, а це достовірно.

Деколи у студентів виникала ідея діяти всупереч аналогії, тобто отримати математичний результат всупереч відомому прийому, відомому правилу. Ми фіксували підпорядкування *процесу розуміння на основі реконструктивних дій* майже у 9% учасників експерименту. Здійснена мисленнева інверсія висуває на перший план інші властивості структурних елементів, інші теоретичні факти, на основі яких настає розуміння задачі. Часто пошуковий процес, а, отже і *процес розуміння, базується на поєднанні* описаних трьох мисленневих тенденціях – *змішана стратегія (універсальна)* (близько 15%). Наприклад, аналог до відомого еталона може шукатись після певного перекомбінування елементів. Але при цьому мисленневі дії є цілеспрямованими, підпорядкованими загальній ідеї. Хоча слід зауважити, що спостерігаються і мисленневі маніпуляції "навмання", без будь-якої закономірності (близько 8%) – те, що В.О. Моляко називає "*стратегією випадкових підстановок*" [12].

Варто підкреслити, що повне розуміння умови творчої задачі не досягається на етапі вивчення умови, воно часто настає значно пізніше, аж після знаходження розв'язку. Зазначимо, що *вивчення умови задачі й розуміння умови задачі* часто мають різні "кінцеві пункти. Виділимо *ряд мікроетапів в процесі розуміння* умови математичної задачі та проаналізуємо їх зміст, місце і роль у пошуковому процесі.

- *Загальне ознайомлення з умовою задачі.* Читаючи задачу вперше, студент намагається зрозуміти її загальний смисл, щоб зорієнтуватися, чи зустрічався він із задачами такого типу, впізнати значення слів, символів. Тому перше прочитання має велике орієнтовне значення, є першим кроком до розуміння запропонованої йому задачі, навіть, якщо це перше уявлення не є чітким і переконливим. Цей мікроетап розпочинається на *етапі вивчення умови задачі* і відповідає першій формі розуміння, виділеній В.В. Знаковим: розуміння-впізнавання, точніше розуміння-пригадування [5]. Суб'єкт виділяє з контексту задачі відомі терміни (пригадуючи їх значення),

символи, числа (що мають певні якісні ознаки): $\int f(x) dx$ - інтеграл

певної функції; $\frac{\partial z}{\partial x}$ - частинна похідна і т.д. При цьому виділяються певні структури, що не потребують подальшого вивчення, бо інформація про них наявна в пам'яті суб'єкта. Тобто при розумінні-пригадуванні суб'єкт не виконує активної мисленневої діяльності.

- *Розподіл умови на головну й другорядну частини.* Цей мікроетап сприяє подальшому цілеспрямованому вивченню умови задачі, її окремих частин. У більшості випадків тепер студенти відносять математичну задачу до певного класу, тобто визначають, що потрібно

зробити (обчислити, довести, побудувати) і що для цього відомо. Дані в основному оцінюються з якісної сторони (наприклад: для обчислення площі відома ширина і невідома довжина), майже не акцентується увага на їх кількісній оцінці. Це особливо яскраво ілюструється при розв'язанні задач із надлишковою чи недостатньою умовою, коли на початкових стадіях вивчення умови, такий "дефект" не виявляється. В той час як у задачах із несформульованим завданням, як правило, відразу виникає запитання: "Що потрібно виконати?"

- *Перекодування задачі на "свою" мову.* Зрозуміти – це віднести предмет чи явище до певної категорії – дати відповідь на запитання "що це таке?" Аналізуючи умову математичної задачі, суб'єкт намагається розчленувати її на прості елементи, що зрозумілі для нього аргіогі і зіставити ознаки нового об'єкта з ознаками відомих об'єктів та шукати подібності між ними. Тепер розуміння – це віднесення нового об'єкта лише до певної категорії об'єктів, подібних із ним, – розуміння-уподібнення. Виділяються вузлові поняття задачі, асоціативно з'являються основні теоретичні відомості, що пов'язані із задачею. Тобто відбувається детальніше вивчення частин умови, а роль розуміння в мисленні суб'єкта зводиться в основному до розуміння фактів як результатів узагальнення попереднього досвіду, включення їх в систему особистісних знань. Крім того, такі пошукові дії забезпечують деякий напрям пошуку розв'язку (*другий етап*). "Своє" бачення умови задачі полягає у наданні певної знайомої математичної інтерпретації конкретній заданій ситуації, у графічних ілюстраціях тексту задачі чи текстовому описі графічної ілюстрації, що подана умовою задачі.

У процесі розуміння висувається перша гіпотеза про те ціле, про яке йдеться у задачі. Часто ця ж гіпотеза носить ознаки майбутнього розв'язку. Подальший пошук керується цією гіпотезою. Коли вступає в дію визначення змісту інших деталей, під їх впливом здійснюється перевірка гіпотези. Не задовольнивши умови, але детальніше дослідивши вказані в задачі об'єкти, вона відкидається й замінюється іншою. Перевірка гіпотези (елементи третього етапу і третього складового процесу), її узгодження з умовою задачі, веде до нового змісту розуміння задачі. Тобто *процес розуміння переходить у процеси прогнозування і апробації*, які, в свою чергу, впливають на стан розуміння математичної проблеми.

- *Доповнення тексту задачі кресленнями, ескізами, малюнками.* Експериментальні задачі були запропоновані або в текстовій чи символній формі, при цьому частина з них була доповнена графіками, кресленнями. Ми спостерігали на початкових етапах мисленнєвої діяльності прагнення студентів зіставляти текст із наявними малюнками або доповнювати задачі "ілюстраціями". Фактично, такий мікроетап є продовженням попереднього, адже графічна чи схематична інтерпретація тексту і текстовий опис графічної чи схематичної

інформації – це і є переведення змісту задачі на "свою" мову. Мікроетап співставлення графічної й текстової інформації в процесі розуміння творчої математичної задачі важко переоцінити. Супроводження текстового завдання "провокаційними" рисунками часто приводить до хибного розуміння завдання, якщо вчасно не виявляється невідповідність між текстом і рисунком.

- *Новий рівень вивчення умови задачі.* В подальшій пошуковій діяльності спостерігається детальне обстеження елементів задачної ситуації, виявлення великої кількості їх властивостей. Виявивши ряд елементів у задачі, студенти намагаються їх синтезувати в те ціле, яким є творча математична задача. Мова йде про виявлення деякої суб'єктивної значущості структурних елементів з точки зору їх корисності для подальшого розв'язку. Для математики, що оперує символами, числами, важливим є настання взаємоузгодження семантичного й формального змісту, який містить задача. Потрібно прийняти рішення про необхідність більш-менш широкої інформації про ті об'єкти, які виражені такими символами, або встановити допустимі значення для символів. Наприклад, при встановленні множини точок, що описуються нерівністю $x^2 + y^2 \leq 1$, необхідно знати, де ця множина точок розміщена: на площині (круг), чи у просторі (циліндричне тіло). Описані дії, спрямовані на розуміння математичної задачі, можна віднести і до етапу пошуку розв'язку, і до етапу перевірки розв'язку (проміжного чи кінцевого), тому можна стверджувати, що на цьому мікроетапі *процес розуміння "вмонтовується" в процеси прогнозування розв'язку і апробації* мисленневих результатів.

- *Виділення сутності задачі.* В результаті переведення умови задачі на математичну мову настає ще один поділ задачі на частини: відділяється суттєве й другорядне. Це мікроетап ще однієї переоцінки задачі. Якщо на першому мікроетапі студент впізнавав: розв'язував він коли-небудь таку задачу чи ні, до якого розділу знань вона належить; на другому мікроетапі він визначав, чи це математична задача на обчислення, чи на доведення і т.д., то тепер відбувається внутрішній поділ задачі на частини: яка інформація відома для досягнення мети (обчислити, довести, побудувати) і яку необхідно ще добути; які теоретичні відомості вже можна використати, а які ще невідомо як використати; які засоби можна застосувати для цього. Тобто, знову спостерігаємо, що виділений нами *мікроетап процесу розуміння* (з певними функціональними ознаками) є одночасно і *мікроетапом процесу прогнозування розв'язку* (з дещо іншими функціональними ознаками), що свідчить про взаємопроникнення означених процесів, їх взаємне доповнення.

Після описаних дій задача набуває вигляду більш-менш цілісної системи математичних об'єктів – завершується формування певної моделі задачі і напряму пошуку її розв'язку. Починають діяти

комплекси математичних символів, що мають свої математичні значення, властивості. В деяких випадках це відбувається на основі підключення реальних кількісних співвідношень, що надалі функціонуватимуть з утвореними символічними виразами. Нерідко на цьому етапі задача одного типу перетворюється в розряд задач іншого типу (наприклад, рівняння четвертого степеня стає рівнянням другого степеня). Однак задача ще містить ряд прогалин, які не дають можливості скласти вичерпну характеристику цієї системи, тобто існують "зайві", або "недостаючі" елементи у задачі, які охоплює функціонуюча в даний момент розв'язання модель задачі.

- *Включення умови творчої математичної задачі в ланцюг знань і досвіду студентів.* Цей мікроетап охоплює всі три етапи процесу розв'язання творчої математичної задачі. Зміст задачі, що був "привнесений" в математичну діяльність після попереднього обстеження, під'єднується до системи знань суб'єкта, перестаючи бути "інородним тілом" для цієї системи.

- *Настання розуміння умови й висунення гіпотези щодо розв'язку.* В результаті описаних дій настає або ні впевненість суб'єкта в розумінні ним умови. Ця впевненість може бути як виправданою, так і ні. Вона сприяє подальшій роботі над задачею, *активізації процесу прогнозування* а, отже, і *поглибленню процесу розуміння*. Якщо впевненості у розумінні умови немає, то робота може припинитися.

Отже, в процесі розуміння творчої математичної задачі суб'єкт спочатку виділяє елементи (числа, символи, операції, геометричні фігури тощо), впізнає їх призначення, а після знаходить зв'язки між ними як шляхом *висунення й перевірки ряду гіпотез* про ці зв'язки (на етапі вивчення умови), так і шляхом висунення гіпотез про шляхи розв'язання (на етапі формування проекту розв'язку). Гіпотези, що спрямовані на об'єднання розрізнених елементів умови задачі, поступово переплітаються в процесі розуміння, із гіпотезами щодо змісту розв'язку. На *етапі формування гіпотези* розв'язку задачі, процес розуміння йде паралельно з пошуком розв'язку, при цьому його домінуючою формою є розуміння-прогнозування. Адже висунені гіпотези щодо розв'язку є і гіпотезами процесу розуміння, вони висвітлюють певні сторони об'єктів, процесів, що містить творча математична задача. Унаслідок цього суб'єкт отримує нове бачення задачі в цілому і новий рівень проникнення в сутність її умови та вимоги – нову більш досконалу модель задачі. Після різнобічного вивчення різних сторін структурних елементів, розпочинається мисленнєве конструювання цілого з утворених частин – розуміння-об'єднання, результатом якого часто є розв'язок (проміжний чи кінцевий). Він піддається *перевірці* умовою. І якщо у суб'єкта складається враження, що існує відповідність між умовою задачі і знайденим новоутворенням, що можливо після деяких *апробаційних*

дій, то воно оголошується розв'язком задачі, але водночас зміст цього новоутворення є інформацією про стан *розуміння* задачі.

Прямим результатом таких процедур часто були проміжні розв'язки (хоч не завжди). Саме проміжні розв'язки на *етапі формування гіпотези* розв'язку були найяскравішим проявом, індикатором, розуміння математичної задачі. Процес висування гіпотез концентрується навколо однієї (рідше двох, трьох), найбільш привабливої ідеї, одного образу. Тобто, синтетичний образ розв'язку (*його проект*), що складається після ряду переформулювань задачі, є результатом певного стану розуміння умови задачі й розуміння сутності її розв'язку. Слід наголосити, що переважаюча ідея не завжди приводить до вірного розв'язку творчої математичної задачі. Коли виникало кілька ідей, студенти не завжди надавали перевагу тій, яка сприяла би розв'язанню. Це можна, на нашу думку, пояснити недостатнім розумінням задачі, тому про зміст переважаючої ідеї можна говорити як про ще один індикатор розуміння творчої математичної задачі. Крім того, часто нерезультативність вибраної ідеї виявляється на *етапі апробації ідеї*. Тому усвідомлення невірності чи неповного розуміння умови задачі, невірності розв'язку деколи настає аж на цьому, більш пізньому, етапі розв'язання.

Зміст мисленневих дій *апробаційного процесу* творчого математичного мислення полягає у зіставленні результату з умовою й вимогою задачі; у перегляді ланцюга мисленневих кроків, що привели до результату; у його апробації в різних умовах, що не виходять за межі умови задачі і допускаються нею. Такі дії, *формуючи суб'єктивну впевненість у правильності (або неправильності) знайденого розв'язку*, водночас спрямовані на поглиблення розуміння сутності самої задачі. Вони об'єднують розрізнені математичні елементи попередніми мисленневими діями у цілісну математичну систему, тобто домінує та форма розуміння, яка носить назву розуміння-об'єднання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Творчий математичний процес є процесом, який гармонійно поєднує загальні ознаки інтелектуальної творчості зі специфікою математичної діяльності, що проявляються, зокрема, в процесі розуміння нової математичної задачі і є адекватною моделлю процесу мисленневої творчості. До основних психологічних аспектів і базових компонентів, котрі визначатимуть головний напрямок у його дослідженні, можна віднести процесуально-динамічний аспект, що у свою чергу містить когнітивний, операційний і регулятивно-особистісний компоненти. Зміст пошукових дій залежить від етапів розв'язання задачі (вивчення умови, пошук розв'язку, перевірка знайденого розв'язку), в яких його процесуально-динамічна сторона не лише проявляється, але й формується. *Процес розуміння суб'єктом творчої математичної задачі має місце на всіх етапах процесу розв'язання*, досягається через співставлення нової інформації з системою знань суб'єкта завдяки

взаємодії числової, символної та просторової складових математичного мислення, причому розуміння умови має своє продовження на подальших етапах розв'язання (формування та обґрунтування розв'язку). Специфіка розуміння математичної задачі пов'язана з наявністю числових і символних елементів, оперуванням формалізованими об'єктами за допомогою просторової уяви, існуванням алгоритмів розв'язання певного типу задач.

Подальшого дослідження потребує особистісний аспект процесу розуміння, його вплив на перебіг та взаємоузгодження складових процесів творчого математичного мислення.

1. *Адамар Ж.* Исследования психологии процесса изобретения в области математики / Адамар Ж. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей / Богоявленская Д.Б. – М.: Академия, 2002. – 318 с.
3. *Брушлинский А.В.* Проблемы субъекта психологической науки / Брушлинский А.В. // Психол. журн. – № 6. – 1991. – С. 1-3.
4. *Гурова Л.Л.* Интуиция и логика в психологической структуре решения задач / Гурова Л.Л. // Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека. – М.: Педагогика, 1979. – С. 8-45.
5. *Знаков В.В.* Понимание в познании и общении / Знаков В.В. – М.: Изд-во РАН Института психологии, 1994. – 237 с.
6. *Коваленко А.Б.* Психология розуміння / Коваленко А.Б. – К. : Геропринт, 1999. – 184 с.
7. *Корнилов Ю.К.* Психологические проблемы понимания / Корнилов Ю.К. – Ярославль: Изд-во Ярослав. ун-та, 1979. – 80 с.
8. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Костюк Г.С. – К.: Радянська школа, 1989. – 108 с.
9. *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников / Крутецкий В.А. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. *Мойсеенко Л.А.* Психология творческого математического мислення / Мойсеенко Л.А. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
12. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности / Моляко В.А. – М.: Машиностроение, 1983. – 136 с.
13. *Мордухай-Болтовский Д.Д.* Философия, Психология. Математика / Мордухай-Болтовский Д.Д. – М: Серебряные нити, 1998. – 552 с.
14. *Поля Д.* Математическое открытие. – М.: Наука. – 1976. – 336 с.
15. *Рубинштейн С.Л.* Принципы и пути развития психологии / Рубинштейн С.Л. – М.: АН СССР, 1959. – 356 с.
16. *Тихомиров О.К.* Психология мышления / Тихомиров О.К. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.
17. *Шевчук В.* Объяснение явлений и проблема инсайта / Шевчук В. // Вопр. психологии. –1964. – №3. – С.111-122.
18. *Эсаулов А.Ф.* Активизация учебно-познавательной деятельности студентов/ Эсаулов А.Ф. – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.
19. *Bransford J.D.* Consideration of some problems of comprehension / Bransford J.D., Johnson M.K. // Visual information processing.– N.Y.-London, 1973, – P. 383-438.
20. *Mumford M.D.* Creativity syndrome: Integration, application and innovation / Mumford M.D., Gustafson S.B. // Psychological Bulletin. – 1988. – 27-43p.
21. *Ziff P.* Understanding Understanding. Ithaca / Ziff P. – London, 1972. – 146p.

The article considers issues concerning psychological essence of the understanding process in creative mathematical thinking. Modern scientific approaches to the investigation of creative thinking have been described. There has been pointed out the identification signs of human thinking activity in the field of mathematics. Moreover, the analysis was conducted of procedural-dynamic aspect of the understanding as a component of creative mathematical thinking process directed to the solution of mathematical problems. The article proves the prevailing character of this process and its interconnection with solution of forecasting and approbation of thinking results.

Key words: *creative mathematical thinking, understanding process, procedural-dynamic component of creative mathematical problem understanding, understanding-recognition, understanding-forecasting, understanding-explanation, understanding-unification.*

УДК 159. 92

Світлана Литвин-Кіндратюк

ПСИХОЛОГІЧНІ КОНФІГУРАЦІЇ НОВІТНЬОЇ ТА ТРАДИЦІЙНОЇ ЕСТЕТИКИ ПОВСЯКДЕННОСТІ

Досліджуються форми естетичної активності сучасної особистості у вимірах інституціалізованого художнього спілкування та ритуально-естетичних практик повсякденності. Розглянуто особливості сприймання народної ікони в контексті соціального простору традиційного житла українців та сформованості видів нарративної компетентності особистості.

Ключові слова: історична психологія мистецтва, естетика повсякденності, художнє спілкування, ритуально-побутова поведінка, естетична компетентність.

Життєвий досвід сучасної особистості дедалі більше урізноманітнюється, оскільки накопичується у контексті цілої низки повсякденних практик (політичних, релігійних, морально-етичних, естетичних тощо). Естетичний досвід особистості, як і її естетична компетентність загалом, примножується і зростає у процесі естетичної соціалізації. Остання, попри суперечності та певні її історичні "тренди", залишається чи не найбільш потужним струменем соціалізації особистості в добу модерну та пізнього модерну, гарантом розвитку її духовності, а також досягнення нею повноти емпіричної екзистенції. З погляду історичної психології мистецтва розвиток естетичної компетентності узгоджується з ритмами історіогенезу особистості і конструюється в межах кожної епохи відповідними засобами та прийомами естетичної соціалізації, зокрема з допомогою мистецьких артефактів, які є результатами художньої творчості й складовими художнього спілкування.

В умовах плинної сучасності, зазначає З. Бауман, "ризик і суперечності продовжують генеруватися суспільством; індивідуалізовані лише обов'язки і необхідність справлятися з ними" [1, с. 42]. Зокрема йдеться про суперечності естетичної соціалізації, які засвідчують неповноту наукових уявлень щодо поширеності й затребуваності тих чи інших форм естетичної активності особистості, їх трансформації і поєднання у процесі життєздійснення. Припускаємо, що за умови накопичення суперечностей естетичної соціалізації та їх фіксації в естетичному досвіді окремої особистості досягнення нею повноти емпіричної екзистенції утруднюється, що може стати пусковим механізмом розвитку як внутрішньоособистісної [10], так і міжособистісної конфліктності.

Метою статті є психолого-історичний аналіз особливостей поєднання модерно-інноваційних та традиційних форм естетичної активності сучасної особистості в контексті художнього спілкування та ритуально-естетизованих практик, які утворюють повсякчас нові конфігурації у структурі видів нарративної компетентності особистості

(міфологічної, канонічної, комунікативної тощо). Йдеться як про естетичну активність доби модерну на засадах класичної чи неklasичної естетики (нової) в межах світу мистецтва, так і про естетичну активність на засадах традиційної естетики повсякденності. На емпіричному рівні мовиться про опис естетичних подій, епізодів і ситуацій в умовах сучасного мистецького життя чи естетизованого побуту та пошук тих реліктів традиційної естетики повсякденності, які забезпечують каузальний зв'язок рівнів символізації в соціальному просторі оселі та утримують відчуття повноти емпіричної екзистенції її мешканця на належному рівні. Прикладом взірця традиційної естетики й водночас сакральною реліквією є для християнина ікона, як канонічна, так і народна (хатня). Не менш дієвою у цьому плані є, очевидно, для прихильників індуїзму чи буддизму, традиційна мандала.

У статті було поставлено такі основні завдання:

– проаналізувати диференціацію соціальної перцепції публіки в контексті інституційної теорії світу мистецтва та положень про новітню естетизацію повсякденності;

– висвітлити сучасні підходи до розуміння сутності соціальної перцепції ікони як виду сакрального мистецтва;

– дослідити значення народної ікони в організації соціального простору традиційного житла українців (подільського) та в реалізації просторово-часової поведінки в її ритуально-естетизованому аспекті.

Теоретико-методологічною основою розвідки стали праці М. Хайдеггера [18], Г. Дікі [20], П. Штомпки [20], З. Баумана [1], Е. Золотухіної-Аболіної [8], Т. Титаренко [16], М. Еліаде [6], В. Москальця [12].

Нинішня естетична соціалізація, яка часто-густо розгортається у небуденному річищі естетизації й ігровізації, продовжує вбачати своїм ядром художньо-естетичний розвиток з притаманним йому спектром причетності до найрізноманітніших видів мистецтва, з наданням пріоритету швидше дизайну й телебаченню, аніж живопису, архітектурі чи літературі тощо. У цьому зв'язку доречно згадати структуру культурно-мистецького середовища або "світу мистецтва", яка була запропонована в інституційній теорії Г. Дікі і яка влучно окреслює поле предмету соціальної психології мистецтва. У книзі "Коло мистецтва" (1984) вчений розглядає його як сукупність п'яти основних принципів, а саме: "1) художник – це індивід, котрий свідомо бере участь у створенні мистецького твору; 2) мистецький твір – це артефакт, який створено для того, щоб бути представленим публіці зі світу мистецтва; 3) публіка – це група індивідів, до певної міри готових зрозуміти представлений їм об'єкт; 4) світ мистецтва – це спільність всіх систем світу мистецтва; 5) система світу мистецтва – це межі для представлення художником мистецького твору публіці зі світу мистецтва" [20, с. 229].

Особливості організації сучасного культурного середовища в умовах переважаючого впливу засобів масової комунікації, зокрема факторів формального та неформального структурування культурно-мистецького середовища, призводить до виникнення з погляду психолого-історичного аналізу своєрідного типу естетизації повсякденного життя особистості, переважно в умовах міста. Його віяння виявляються у поглибленні переділу "світу мистецтва" на митців та публіку, диференціації публіки швидше не за рівнем обізнаності, а за критерієм художньо-естетичної активності. Згадаємо емпіричну типологію аудиторії, яку розробила польська дослідниця А. Матухняк-Красуська. Вона виокремлює низку типів глядачів, реципієнтів художнього мистецтва – "знавці", "любителі мистецтва", "активні", "помірні", "пасивні" глядачі, а також "естетично неосвічені" глядачі [3, с. 98].

До речі, залучення до системи світу мистецтва в якості компетентного глядача реальних театральних дійств, слухача живої класичної музики приміром у філармонійному залі, тобто у режимі безпосереднього художнього спілкування, передбачає відчутні зміни способу й укладу життя городянина на шкоду "голубому" екрану чи зависанню в "чаті". Мовиться про своєрідний художньо-естетичний тайм-менеджмент, виділення певної частки свого дозвілля для відвідування виставок, концертів, театральних прем'єр та зусилля в реалізації цього плану. З іншого боку, більш пасивним шанувальникам мистецтва сучасні засоби комунікації пропонують широкий спектр високоякісних "ерзаців" безпосереднього художнього спілкування з класичним чи здебільшого масовим мистецтвом у вигляді художніх репродукцій, музичних записів, телевізійних шоу тощо. Останнє має переваги у своїй різноманітності, можливості ознайомитися з калейдоскопом мистецьких жанрів, найновішими стилістичними віяннями тощо.

Тож важливою умовою становлення високого рівня художньої компетентності сучасної особистості є досвід її художнього спілкування у просторі художніх музеїв, галерей, виставкових залів, які виступають важливими інституціями естетичної соціалізації продовжують зберігати в умовах засилля "масового мистецтва" свою елітарність, сенс "оригіналу" щодо "копії". Так, існують найбільш престижні "місця пам'яті" сучасної світової культури – музеї, історичні пам'ятки, з колекціями яких більшість людей намагаються безпосередньо чи опосередковано познайомитися (музей Лувру, Ермітаж, Дрезденська галерея тощо).

В аспекті психолого-історичного дослідження художнього спілкування, така важлива інституція світу мистецтва як художній музей утворює складний культурний простір, своєрідний "світ музею", який дозволяє людині трансформувати його елементи в особистісний простір і власний життєвий світ. Простір сучасного художнього музею,

на нашу думку, включають такі складові: 1) історія музею, його традиції; 2) образ музею в уявленнях попередніх поколінь та сучасників, його імідж в інформаційному просторі, престиж і бренд; 3) споруда музею, її історія й місце культурно-історичній забудові міста; 4) особливості внутрішнього інтер'єру; 5) експозиція музею і виставки; 6) атмосфера наукового, художнього, просвітницького, педагогічного спілкування колективу працівників музею з відвідувачами й громадськістю (екскурсії, лекторії, семінари, конференції тощо).

Не важко помітити різновекторність музейного простору, що зумовлює трудність поєднання матеріалів експозиції не лише за певними мистецтвознавчими критеріями, але й з урахуванням архітектурних та соціально-психологічних характеристик. Приміром, в його залах можуть бути представлені не лише масштабні полотна, які призначені для сприймання в умовах публічного життя, виставкових залів та художніх галерей, але й твори камерні, які здатні найбільш повно розкритися на тлі приватного життя, в інтер'єрі житла. До речі, це добре розуміють власники приватних колекцій, які нині дедалі частіше культивують вихід художніх цінностей за межі приватних зібрань і стилізованих інтер'єрів (згадаймо знамениту колекцію київського мецената Б. Ханенка) і трансформують їх у "домашні музеї". Колекції стають частиною естетики повсякденного життя. Щодо пересічного шанувальника мистецтва, то з огляду на економічні чинники більш доступними й прийнятними для нього часто-густо є різноманітні копії чи твори невисокого мистецького гатунку, які, втім, непогано виконують свою дизайнерську функцію в просторі помешкання.

Водночас не слід забувати, що важливою інституцією, яка у своєму сакральному просторі й часі представляє перед сучасною людиною численні взірці сакрального мистецтва, залишається церква. В умовах трансформації укладу й стилю життя, інтенсифікації соціальних процесів, розвиток релігійності особистості як багаторівневої системи у складі її духовного досвіду утруднюється, але тут, як і багато століть тому, простежується своєрідне переплетення, успішна взаємодія та взаємодоповнення естетичної та релігійної ліній її соціалізації. Згадані конфігурації соціалізаційного процесу, на жаль, ще не стали предметом спеціального дослідження як з боку психології релігії, так і соціальної психології мистецтва. Важливим засобом збагачення такого спілкування в різних релігійних практиках виступають культові предмети, які дозволяють здійснити своєрідне налаштування на повніше й глибше розуміння релігійного спілкування у вірянина як носія такого досвіду.

Особливо яскраво ця закономірність виявляється у випадку застосування в якості сакрального предмета зображень, зокрема таких творів сакрального мистецтва, як ікони, які з-поміж монотейстичних релігій використовуються лише в християнстві, де сформувалися дві

традиції іконошанування. В межах першої традиції вплив ікони на особистість трактується як вказівка на божественну реальність, яка забезпечує зв'язок людини з Богом (католицизм). В межах другої традиції ікона постає як священний предмет, який підлягає "обожненню", оскільки поєднує особистість з горнім світом в реальності теперішнього (православ'я).

Очевидно, що зазначене трактування впливу ікони у православ'ї передбачає надзвичайно інтенсивну взаємодію особистості із зображенням ікони, який набуває характеру "медіації між людиною і Богом" [4, с.14]. Ікона, зазначає В. Москалець, "є лише відсвічуванням, відбитком первообразу і містить у собі лише якусь мізерну частину його духовної енергії" [12, с.70]. Це зумовлює особливі вимоги саме до процесу її сприймання, який набуває складного знаково-символічного, культурно-історичного характеру. Аналізуючи знаково-символічний менталітет ікони, С. Кримський порівнює ікону з музикою, яка "не стільки зображає реальність, скільки відбиває її, використовує художній образ не як ідол, а як знамення трансцендентального світу, як знаково-алегоричний сигнал благодаті" [9, с. 8] У цьому контексті ікона постає в якості ефективного засобу саморозуміння на основі розуміння ікони, релігійно-особистісної рефлексії, що є механізмом становлення "Я-концепції" особистості, стрижнем для якої виступають саме духовно-релігійні цінності,

Грунтовне дослідження культурно-історичної генези психологічних особливостей соціальної перцепції канонічної православної ікони було здійснено О. Даніловою, що дозволило визначити її складові, функції та рівні з урахуванням вікових, індивідуальних, гендерних особливостей наших сучасників, обсягу їхнього релігійного досвіду. На емпіричному матеріалі вона проаналізувала сприйняття ікони як складний перцептивний та соціально-перцептивний процес, що передбачає поступовий перехід від суцесивного та симультанного сприймання до художньо-естетичного сприймання, а згодом до релігійно-духовного осягнення ікони [4]. Дослідниця здійснила аналіз структури соціальної перцепції ікони, по-перше, осіб, які володіють багатим релігійним досвідом, вважають себе віруючими та сповідують православ'я, по-друге, осіб з недостатньо сформованою релігійною картиною світу, які виявляють той чи інший рівень схильності до православ'я, до його сакральних традицій та ритуалів [Там само].

В ході дослідження його учасники мали можливість ознайомитися з низкою репродукцій канонічних православних ікон, тобто їх сприймання здійснювалося поза експозицією художнього музею чи сакрального простору храму. Це й зумовило, на нашу думку, певну подібність факторних структур соціальної перцепції ікони, яка була отримана на основі аналізу відповідей семінаристів та дівчат-гімназисток з релігійними поглядами, оскільки в обох групах

провідними виявилися перший та четвертий фактори (відповідно "Сюжетний" та "Функціональності"). Респонденти надали перевагу ідентифікації зображених персонажів та опису функцій ікони в побуті. Також наголошувався духовний вплив ікони на людину та її функція як медіатора у спілкуванні людини з Богом [Там само, с. 202].

Проте ритуальна та традиційна функції ікон, що реалізується в сакральному просторі храму (фактор 6 "Конфесійність") була згадана недостатньо [Там само, с. 203]. Відомо, що сакральний простір є важливою категорією релігійної свідомості, що виражає "релігійно-міфологічне уявлення про особливий стан або локус простору, який володіє властивістю святості", "у зв'язку зі священним часом формує священний хронотоп, у континуумі якого міфологічна свідомість розташовує сакральні образи та розгортає священні події" (цит. за:[14, с. 53]). Водночас функціональність ікон (ритуально-побутові практики) виявилася значущою для всіх учасників, як для семінаристів, так і для дівчата-гімназисток. Останні засвідчили виразну емоційність у сприйманні канонічних ікон, що й зумовило виокремлення фактору 2 "Позитивна емоційність" [Там само, с.204].

Таким чином, багатий емпіричний матеріал, який представлений в дослідженнях О. Данілової засвідчує, що у процесі вивчення закономірностей сприймання особистістю творів сакрального мистецтва слід також зауважувати психологічні особливості організації сакрального простору храму, його священного хронотопу, в який цей твір поміщено і який зовсім не відноситься до "світу мистецтва" з погляду інституційної теорії Дікі, проте є джерелом духовного піднесення, становлення естетичної компетентності нарративно-канонічного плану для багатьох наших сучасників. До того ж, як виявила О. Данілова, сприймання ікони сприяє урізноманітненню практик гармонізації активності особистості, зокрема у вимірах її візуального сприймання [4].

Водночас нагадаємо, що традиція іконошанування розрізняє храмові канонічні ікони та народні (хатні) ікони, які виконувалися для повсякденного релігійного життя мирян і розміщувалися в інтер'єрі житла, були його домінантою в ситуаціях буденності та небуденних свят чи ритуалів. Припускаємо, що хатня ікона пов'язана з принципами просторово-часової поведінки сімейної групи та її членів, оскільки є складовою життєвого простору родини в етнокультурному аспекті. Тому спробуємо здійснити психолого-історичну реконструкцію окремих складових соціального й поведінкового простору традиційної української оселі у вимірі традицій шанування хатніх ікон з урахуванням сучасних напрацювань в галузі темпоралістики традиційної культури [5].

Якщо етнографи й етномистецтвознавці розрізняють традиційне та модерне житло, побут, традиційне та сучасне мистецтво, то для психологів та соціологів житло й особливості побуту, укладу життя

стають характеристиками повсякденного життя як соціальної екзистенції, її хронотопу, переживання особистістю просторової локалізації та часової тривалості подій та епізодів повсякденності. При цьому зауважимо, що з-поміж істотних рис повсякденного життя П. Штомпка називає такі: події повсякденності можуть повторюватися, ставати рутинними, набувати стилізованих, ритуальних форм й зазвичай локалізуються в просторі, тобто відбуваються в певному місці (вдома, на вулиці, в церкві) тощо [19].

Відомо, що іконошанування здавна притаманне українцям, позаяк повага до них та "іконописання, утверджене на зламі XVI та XVII ст., у великих полемічних змаганнях і надалі залишилося складовою частиною православного обряду" [7, с. 11]. Ця традиція іконошанування зберіглася понині. До речі, проведений нами аналіз особливостей художнього спілкування у просторі художнього музею засвідчив, що музейним працівникам з метою прогнозування естетичних реакцій відвідувачів у процесі сприймання ними народного іконопису, слід розв'язувати одночасно низку завдань. Враховувати, по-перше, особливості включення цих творів народного мистецтва в експозиційне середовище, по-друге, характер їх прив'язаності до побуту, до середовища, для якого ікони створювалися і уявлення про значущість яких ще живе в пам'яті окремих відвідувачів.

Сучасна психологічна антропологія дедалі частіше звертається до вивчення соціокультурного простору традиційного житла, оселі, дому, осілого землероба чи кочівника-скотаря і знаходить переконливі підтвердження первинності координат цього простору, його хронотопів щодо інших культурних просторів особистості, які нині починають домінувати й позбавляти простір дому притаманного йому багаторівневого символізму. Для сучасної людини дім стає швидше житлом, місцем для ночівлі та усамітнення, укриття від соціальних негараздів [11]. Так, М. Хайдеггер говорив про бездомність сучасної людини як її інтегральний екзистенціал [19].

З погляду історичної психології мистецтва події повсякденного життя й епізоди побуту в інтер'єрі оселі неможливо пояснити без врахування принципів етнетики та етностетики, які синтезують міфо-естетичну та релігійно-етичну картини світу й передбачають сформованість наративно-міфологічної та наративно-канонічної компетентності особистості. Саме принципи етностетики слугують конструюванню життєвого середовища представників певного етносу, насамперед життєвого простору оселі. Адже "етностетичні категорії виступають і як засади діяльності, і при формуванні предметного середовища, і в народній творчості, й у професійному мистецтві" [13, с. 17]. За цих умов художній стиль виступає спершу як своєрідний соціотипний інваріант неповторної художньої картини світу народного митця, котрий пізніше втілює його риси у своїх творах. Останні сприймаються не ізольовано, а в якості незамінної складової певним

чином організованого докiлля, i мають властивiсть активно його осмислювати й виступати при цьому в статусi його системоутворювального чинника.

Розглянемо окресленi закономірностi художнього спiлкування в системi "народний маляр – твiр народного живопису – реципiєнт" на прикладi хатньої iкони Подiлля XVIII–XIX ст. Саме творчiсть народних малярiв стала, на думку П. Жолтовського, одним iз перших крокiв еволюцiї українського iконопису в XVII–XVIII ст. [7]. На той час це явище настiльки поширилося, що склалися локальнi осередки народного iконопису. Так, поряд з народними iконами Карпат визнання отримують й iкони Подiлля. Творчi осередки народного живопису "нерiдко розмiщувалися в монастирях, зокрема Бара, Немирова, Браiлова, Бучача, Чорткова та iн. мiст" [15, с. 461]. Тут виготовляли не лише iконостаси для храмiв, а й хатнi iкони. Хатня iкона була сiмейною релiквiєю, яка забезпечувала мiжпоколинну спадкоємнiсть в межах ритуально-естетизованої складової родини традицiї. На Подiллі, "мати, збираючи дочку до свекрухи, давала їй рушники, скатерки, рядна, хустки, сорочки, а також двi ложки, що пiд час весiлля зв'язанi лежали на короваї, червоний пояс, калач чи коровай, курку, а в багатьох районах Подiлля – й образ" [2, с. 226]. Спершу на весiллі iкону ставили у коморi в головах молодих, згодом в iнтер'єрi житла вона назавжди займала чiтко визначене почесне мiсце й окреслювала навколо себе прiоритетну зону сiмейного спiлкування.

Згадаємо, що основними складовими iнтер'єру подiльського житла були: робоче мiсце господинi (пiч), мiсце вiдпочинку (постiль), парадна частина (покуття). Парадна частина знаходилася навпроти дверей по дiагоналi вiд печi. Iкони пов'язанi саме з простором покуттям ("святим", "червоним" кутом, "образником"), який був одним з центрiв сiмейного життя. Тут розмiщувався своєрiдний хатнiй iконостас. Уздовж стiни вiд постелi до покуття стояла лава, а перед нею – стiл i скриня. За стiл саджали почесних гостей, а на свята за ним їли. Загалом, iнтер'єр сiльського житла подолян мав чiтко вираженi загальноетнiчнi риси. Водночас наявнiсть полiхромного настiнного розпису вченi вiдносять до субетнiчних, суто подiльських ознак його оформлення.

На покутті образи розмiщувалися в один ряд, прикрашалися вишиваними рушниками, квітами, китицями калини. Повнота сприймання хатнiх iкон була неможлива без наявного в членiв родини релiгiйного досвiду, розвиненої наративно-канонiчної компетентностi, а присутнiсть вишитих рушникiв з елементами колористики й мiфологiчної символiки даного етнографiчного рeгiону, без сумнiву, доповнювала її прадавньою наративно-мiфологiчною компетентнiстю. Загалом образно-колористичний лад iкон гармонiйно поєднувався з мальовничим настiнним розписом, килимами, рiзьбою по деревi, що "створювало цiлiсний i неповторний ансамбль подiльського житла,

наповнювало його духовністю, теплотою, тонким відчуттям народного розуміння краси" [15, с. 462].

До речі, домінантою "червоного" кута поряд з іконами вважався й стіл. Торкнемося символіки столу лише в одному аспекті. Так, дослідники проблем застільного спілкування слов'ян зазначають, що "уподібнення стола Божому престолу знаходить свій найбільш повний вираз в українських матеріалах... Ідеться про уподібнення стола церковному престолу, проте в одному випадку для стола більш актуальне значення "священний стіл", а в другому – "трон, престол Бога" [17, с. 229]. Зокрема, записи з Переяславського повіту Полтавської губернії містять таке міркування: "На столі гріх класти шапку, бо то місто самого Бога" [Там само]. Якщо ж на столі побували атрибути богослужіння, то його сакральна значущість зростала. Гадаємо, що в просторі покуття народні ікони вкупі зі столом, який уподібнювався церковному престолу, утворювали певну символічну систему, що актуалізувалася в низці ритуально-побутових дій та дійств, а також осмислювалася як домінанта естетики простору оселі.

Отже, наведені матеріали свідчать про узгодженість хатньої ікони з хронотопом традиційної оселі, з просторово-часовою поведінкою її мешканців в ритуально-естетизованому аспекті. Це передбачало конструювання наративно-канонічної та наративно-міфологічної компетентності особистості на засадах естетики повсякденності, позаяк "народна ікона пов'язана не стільки з традиційною іконографією, скільки з народним побутом і народними естетичними уподобаннями" [15, с. 462]. В сучасних умовах надлишкової комунікативності художнього спілкування народна ікона зберігає свою здатність до інтеграції життєвого простору родини в контексті релігійних, ритуально-естетизованих практик. Для цього особистості необхідно лиш бути готовою до її сприймання на засадах самоконструювання різноманітних, часом призабутих, видів естетичної компетентності.

1. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ., под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
2. *Борисенко В.К.* Весільні звичаї та обряди / В.К. Борисенко // Поділля; Л.Ф. Артюх, В.Г. Балушок, З.Є. Болтарович та ін. – К., 1994. – С. 217–228.
3. *Васильев Э.* Вкус и компетенция: социальная дифференциация живописи / Э.Васильев, А. Матухняк-Красуска // Общественные науки за рубежом. РЖ. "Философия и социология". – Серия 1. – 1990. - № 1. – С. 92 – 98.
4. *Данілова О.* Соціальна перцепція ікони як духовна детермінанта сучасної релігійної молоді / О. Данілова // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, Вид-во ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", 2002. – Вип. 17. – Ч. 1. – С. 198 - 204.
5. *Дмитриев В.А.* Пространство и время в традиционной культуре: историографический аспект историко-культурного изучения / В.А. Дмитриев // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 2. – 2007. – Вып. 4. – С. 267 – 279.

6. *Элиаде М.* Аспекты мифа / М. Элиаде; пер. с франц. – М.: Академический проект, 2000. – 222 с.
7. *Жолтовський П.М.* Український живопис XVII–XVIII ст. / П.М. Жолтовський – К.: Наук.думка, 1978. – 328 с.
8. *Золотухина-Аболина Е.В.* Повседневность: философские загадки / Е.В. Золотухина-Аболина – К.: Ника-Центр, 2006. – 256 с.
9. *Крымский С.* Знаково-символический менталитет иконы / С. Крымский // Рациональность и семиотика дискурса. – К., 1999, - С. 3 - 8.
10. *Литвин-Кіндратюк С.* Психолого-історичні трансформації естетики повсякденності / С. Литвин-Кіндратюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ, Вид-во ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2012. - Вип. 17. – Ч. 1. – С. 170 - 177.
11. *Марков Б.В.* Образ человека в постантропологическую эпоху / Б.В. Марков // Вопросы философии. – 2011. - № 2. – С. 23 – 33.
12. *Москалець В.П.* Психологія релігії / В.П. Москалець: посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
13. *Орлова Т.* Етноестетика в поняттєвому контексті сучасного мистецтвознавства / Т. Орлова // Українська народна творчість у поняттях міжнародної термінології / примітив, фольклор, аматорство, кітч. Колективне дослідження; відп. ред. М. Селівачов. – К., 1995.– С. 13 – 18.
14. *Осташук І.* Полісемантичність християнської символіки простору / І. Осташук // Вісник Прикарпатського університету. Серія Філософія й психологія. – 2011. - №1.- С. 53- 61.
15. *Откович В.П.* Народний живопис / В.П. Откович // Поділля ; Л.Ф. Артюх, В.Г. Балушок, З.Є. Болтарович. та ін. – К.: Наук. Думка, 1994. – С. 461 – 484.
16. *Титаренко Т.М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. - К.: Либідь, 2003. – 376 с.
17. *Топорков А.Л.* Происхождение элементов застольного этикета славян / А.Л. Топорков // Этническое стереотипы поведения. – Л., 1985. – С.223 - 242.
18. *Хайдеггер М.* Письмо о гуманизме. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М., 1993.
19. *Штомпка П.В.* В фокусе внимания повседневная жизнь. Новый поворот в социологии / П. Штомпка // Социологические исследования. – 2009. - № 8. – С. 3 – 13.
20. *Lord C.* Indexicality, not circulatory: Dickie 's new definition of art / C. Lord // J. of aesthetics a art criticism. – Philadelphia, 1997. – Vol. 45, № 3. – P. 229 – 232.

Forms of esthetic activity of the modern personality in measurements of the institutionalized art communication and ritual and esthetic the practician of daily occurrence are investigated. Features of perception of a national icon in a context of social space of the traditsitsonny dwelling of Ukrainians and formation of types of narrative competence of the personality are considered.

Key words: *historical psychology of art, daily occurrence esthetics, art communication, ritual and household behavior, esthetic competence.*

НАШІ АВТОРИ

Гасюк Мирослава Богданівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Голован Василь Павлович – кандидат психологічних наук, директор Чернігівського філіалу Інституту стратегічного аналізу нарративних систем

Гончаровська Галина Федорівна – асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Гуляс Іннеса Антонівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Донченко Олена Андріївна – доктор соціологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних і політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ)

Житарюк Василь Іванович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Карпенко Зіновія Степанівна – доктор психологічних наук, професор, директор науково-дослідного Центру "Психологія розвитку особистості", завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Карпенко Євген Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології Львівського державного університету внутрішніх справ

Климишин Ольга Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Когутяк Надія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Кормило Оксана Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Литвин-Кіндратюк Світлана – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Мицько Володимир Мирославович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Міхіна Ірина Миколаївна – кандидат психологічних наук, керівник навчального центру ТОВ "Восток".

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна – доктор психологічних наук, професор кафедри вищої математики Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Назарук Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Івано-Франківського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Паркулаб Оксана Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Радчук Галина Кіндратівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Романкова Лілія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач відділу виховної та психолого-педагогічної роботи Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ).

Сімак Алла Анатоліївна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича

Сіткар Віктор Ілліч – кандидат психол.наук, доцент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Сметаняк Владислав Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)

Черенщикова Дар'я Вікторівна – кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

CONTENTS

Zinovia Karpenko	
Psychological peculiarities of valuable self-determination of junior pupils	5
Myroslava Hasiuk	
Impact of the marital status factor on the subject-value peculiarities of womankind's self-actualization	13
Vasyl Holovan	
Axiopsychological potential of vocational training humanization of social teachers in the cross-cultural dimension	22
Halyna Honcharovska	
Personality formation problem of students – practical psychologists in the process of forming their readiness for the future activity with preschool children	32
Inesa Hulas	
Development of the perfectionist directives in the vocational training process of future practical psychologists	40
Vasyl Zhytariuk	
Axiopsychological preconditions of moral development of younger pupils	50
Yevhen Karpenko	
The subject-value peculiarities of a personality's self-actualization process	59
Olha Klymyshyn	
Christian and psychological foundations of a personality's spiritual development	69
Nadia Kohutiak	
Axiopsychological mechanisms of the formation of a personality's authenticity during life crisis	79
Oksana Kormylo	
Emotional and value factors of learning optimization of younger pupils	88
Volodymyr Mytsko	
Psychodynamic peculiarities of future psychologists' axiogenesis	99
Iryna Mikhina	
Therapeutic metaphor as a means of the development of preschool children's creative abilities in the process of their axiocorrection	109
Natalia Nazaruk	
Causal and teleological format of a teacher's "professional burnout" prevention	119

Oksana Parkulab	
Phenomenological analysis in the age existential consultancy and its axiological accents	129
Halyna Radchuk	
Psychological principles of a personality's professional axiogenesis ...	138
Lilia Romankova	
Modeling conflict situations as an axiocorrection means of interpersonal relationships on the pedagogical staff	151
Alla Simak	
Axiopsychological determination of coping-behavior of teenagers-accentuators	159
Viktor Sitkar	
Impact of the subculture on a personality's social education	169
Vladyslav Smetaniak	
Psychological peculiarities of a personality's value self-determination in early adolescence	177
Daria Cherenshchykova	
Axiocorrection of pedagogical communication at higher educational establishments by means of positive psychotherapy	184
<i>PRESENTATIONS</i>	
Olena Donchenko	
Introduction to "Archetypical Management"	195
Lidia Moiseienko	
Psychology of understanding as a penetrating process of creative mathematical thinking	204
Svitlana Lytvyn-Kindratiuk	
Psychological configurations of modern and traditional aesthetics of everyday life	221

Психологія особистості

2012. № 1 (3)

Головний редактор
видавництва

Василь Головчак

Головний редактор журналу,
відповідальна за випуск

Зіновія Карпенко

Літературна редакція

Зіновія Карпенко

Набір та макетування

Юрій Сидорик

Комп'ютерна правка

Юрій Сидорик

Коректура

Оксана Паркулаб

Підп. до друку 28.12.2012.

Формат 70x100/16. Папір офсет. Гарнітура "Times New Roman".

Друк на ризографі. Ум. друк. арк. 19,18.

Наклад 300 пр. Зам. № 29.

Видавець і виготовлювач

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

76018, м. Івано-Франківськ,

вул. С.Бандери, 1, тел.: 71-56-22.

E-mail: vdvcit@pu.if.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2718 від 12.12.2006