

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

**ВІСНИК
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія: ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 18

Дніпропетровськ
Видавництво ДНУ
2013

УДК 159.9 + 37
ББК 74Я5+88Я5
Д 54

*Друкується за рішенням вченої ради
Дніпропетровського національного університету
імені Олеся Гончара згідно з планом видань на 2013 р.*

Викладено результати досліджень актуальних проблем психології, що відбивають, зокрема, посилення інтересу сучасних дослідників до визначення ролі емоційних факторів в оптимальному функціонуванні особистості, детермінації психологічного здоров'я людини, у визначенні шляхів підвищення ефективності психодіагностичної, корекційної, педагогічної діяльності психологів.

Для наукових співробітників, викладачів вищих навчальних закладів, аспірантів, слухачів ФПК, студентів гуманітарних факультетів.

Изложено результаты исследований актуальных проблем психологии, которые отражают, в частности, усиление интереса исследователей к определению роли эмоциональных факторов в оптимальном функционировании личности, детерминации психологического здоровья человека, в определении путей повышения эффективности психодиагностической, коррекционной и педагогической деятельности психологов.

Для научных сотрудников, преподавателей высших учебных заведений, аспирантов, слушателей ФПК, студентов гуманитарных факультетов.

Редакційна колегія:

д-р психол. наук, проф., член-кор. НАПН України **Е. Л. Носенко** (відп. редактор), д-р психол. наук, проф. **І. Ф. Аршава**, д-р психол. наук, доц. **В. М. Чорнобровкін**, д-р психол. наук, проф. **С. К. Нартова-Бочавер**, д-р психол. наук, проф. **Н. Ф. Шевченко**, д-р мед. наук, проф. **Т. В. Єрошкіна**, канд. психол. наук, доц. **О. О. Байєр** (відп. секретар).

Iryna Arshava, Eleonora Nosenko
Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

VALIDATING A COMPUTER-BASED TECHNIQUE FOR ASSESSING STABILITY TO FAILURE STRESS

This paper investigates the possibility of specifying comprehensive within-person process pertinent to the individual's stability vs. susceptibility to stress, the dynamics of which can be captured at the level of an individual case. It describes a computer-based information-processing technique (patented as an invention [5]), with the help of which stability vs. susceptibility to failure is detected by comparing the individual's self-regulation efficacy displayed in the course of the modelled information exchange with a virtual partner after experiencing an unavoidable failure and prior to it, the failure being elicited by varying the information load, exceeding at one of the stages of the activity the limited short-term memory capacity. An empirical confirmation of the validity of the technique is presented.

Key words: personality stability vs. susceptibility to stress, information-processing technique, self-regulation efficacy, implicit assessment.

Розглянуто можливість розпізнавання особливостей поведінки, притаманної індивідуумам, стійким до стресу, на відміну від стресовразливих, динаміку якої можна прослідкувати на рівні індивідуального випадку. Наводиться описання комп'ютеризованої моделі (запатентованої в Україні як винахід [5]), за допомогою якої стійкість чи вразливість до стресу розпізнається шляхом порівняння ефективності виконання інформаційно-перероблювальної діяльності в ситуаціях, коли обсяг інформації перевищує можливості короткочасної пам'яті людини, що провокує неуспіх, або відповідає їм. Розглядаються результати емпіричної перевірки валідності моделі.

Ключові слова: стійкість/вразливість до стресу, інформаційно-перероблювальна модель, саморегуляція ефективності, імпліцитна діагностика

Рассмотрена возможность распознавания особенностей поведения индивидуумов, обладающих устойчивостью к стрессу, по сравнению со стрессонеустойчивыми, динамику которой можно проследить на уровне индивидуального случая. Приводится описание компьютеризованной модели (запатентованной в Украине на уровне изобретения [5]), с помощью которой устойчивость к стрессу распознается путем сравнения эффективности выполнения информационно-перерабатывающей деятельности в ситуациях, когда объем информации превышает возможности кратковременной памяти, что провоцирует неуспех, или соответствует им. Рассматриваются результаты эмпирической проверки валидности модели.

Ключевые слова: устойчивость/уязвимость к стрессу, информационно-перерабатывающая модель, саморегуляция эффективности, имплицитная диагностика

Introduction. Since human behavior, particularly under stressful situations, is likely to be governed by both reflective and impulsive mechanisms [9; 31] and only the reflective mechanisms can be tapped more or less adequately with the explicit methods of diagnostics, a growing number of studies have recently focused on the process-oriented approach to personality assessment [7; 16; 17]. It refers to the person as an active agent and decision-maker who actively adapts to the changing conditions of life thanks to voluntary self-regulation [8]. The efficacy of the approach, as we have been trying to demonstrate lately [1; 4–5; 24–25], can be assessed implicitly in the framework of the process models of investigating personality functioning. The new approach is capable of overcoming the obvious limitations of the explicit methods of diagnostics caused by the public self-consciousness of the respondent [10].

The process-oriented approach to personality assessment in the two, well-known by now manifestations of it – the Implicit Association Test [15; 18; 30] and the Implicit Association Procedure [31] has already yielded fruitful results in tapping inner motives and causes, that determine interindividual differences in behavior and attitudes to social objects [13–14]. But there have been no attempts so far to design a technique for the implicit assessment of the individual's stability vs. susceptibility to stress, based on the analysis of the efficacy of self-regulation in the course of fulfilling a goal-oriented activity under different conditions. This paper presents a brief description and the substantiation of the validity of a new process-oriented approach to studying voluntary self-regulation efficacy displayed by the individual after an unavoidable failure as a predictor of his/her stability vs. susceptibility to one of the commonest stressors in human life – failure [3; 29] (a more detailed description of the method for the English-speaking readers is presented in the International Journal of Advances in Psychology to be published by SEP in May, 2013).

Theoretical background of this study.

Stability vs. susceptibility to stress can be best interpreted, as our extensive review of the related literature and our own empirical findings showed [2; 6; 26–27; 29], as a contextualized integral dynamic personality trait that manifests itself in the stable disposition of the individual either to *retain* or to *lose homeostasis* under complicated conditions of professional activity or in difficult life situations. We define this contextualized dynamic trait in terms of the psychic states, the individual is predisposed to experience under certain (emotionally charged) contexts, and differentiate between an optimal psychic state and the state of emotional tension (stress) as the forms of the trait-specific manifestation [19; 29]. The state of optimal functioning is claimed to be indicative of the retention of homeostasis while that of the emotional tension – of its loss. The assumptions are based on the theoretical arguments, substantiated by key Ukrainian methodologist in personality research Sergey D. Maksymenko [22], and empirical evidence of some Ukrainian researchers in accordance with which a psychic state is regarded not only as a chain that links psychic processes with personality traits, but also as a form of reflection of the individual's appraisal of one's own psychic manifestations. The latter attaches both theoretical and practical significance to the efforts of identifying methods and techniques for the implicit diagnostics of the psychic states, individuals tend to experience under certain types of life situations as an indicator of the psychological traits pertinent to them.

The conceptualization of the stability vs. susceptibility to stress in terms of the likelihood of experiencing certain types of psychic states under particular classes of situations entails the necessity to simultaneously analyze the manifestation of the psychic state on the following three levels, singled out for the studies of the multi-level, multi-dimensional psychic phenomena by the proponents of the systems approach to their investigation, Boris F. Lomov, a prominent Russian methodologist, for one [21]. He postulated that a multi-level psychic phenomenon is to be simultaneously analyzed: 1) as a reflection (*image*) of the situation formed by the individual, 2) as the function of the *brain*, and 3) as a regulator of *behavior*. The issue seems to be in line with the contemporary «knowledge and appraisal» models of personality functioning [13]. If an emotionally charged situation is appraised as a threat to the successful achievement of the individual's goals, the homeostasis is likely to be changed. If the situation is perceived as a challenge, the state of optimal functioning is likely to be retained or even turn into the state of 'maximum functioning'. While with the help of the explicit methods of personality assessment the researcher can identify (if to neglect the social desirability considerations of the respondents) the nature of the individual's appraisal of a potentially stressful situation (its image), to find out whether the positive or negative appraisal of the situation is likely to bring about changes in the functioning of the brain and behavioral regulation changes, one has to measure, – following the traditional

paradigm of the stress-susceptibility assessment, – a) physiological responses, reflecting changes in the functioning of the brain of the individual, susceptible to stress; and b) the corresponding changes in behavior, specific to the changes in the psychic state.

In this project we have made an attempt to identify a unified set of behavioral measures, which are indicative of the both: physiological and behavioral per se changes in the self-regulative activity caused by the changes in the psychic states of the individuals. The designed method of the implicit diagnostics of the stability vs. susceptibility to failure stress, allows to tap the state specific changes in behavior through the changes in the cognitive and emotional processes, caused by the cognitive and emotional appraisal of the situation.

To fully account for the state-specific behavioral manifestations we resorted to the descriptions of the self-regulation phenomenon as a vital aspect of human adaptation to the possible changes in life, without which the individual would be a helpless spectator of events [8]. Though there is a range of variations in defining the principles of self-regulation in different theoretical approaches to its investigation, all of them, nevertheless, share two basic properties [11]: 1) self-regulation is viewed as a dynamic motivational system of setting goals and developing and enacting strategies to achieve those goals, and 2) self-regulation is also concerned with the management of emotional responses, which are seen as crucial elements of the motivational system and are intricately linked with cognitive processes.

In designing our computer-assisted technique for studying self-regulation efficacy in the course of fulfilling a modeled information-processing activity we accounted for the key properties of self-regulation, singled out in its different models. Thus, in accordance with the Cybernetic Control Theory [12] we considered, that identification of goals and behaving in ways aimed at attaining them, is central in this theory.

Description of the method and the experimental testing of its prognostic validity. With account to the above reviewed assumptions as to the properties of the successful vs. unsuccessful modes of self-regulative behavior we designed a computer-based method that allows to assess, as was mentioned above, the susceptibility vs. stability to failure stress by exposing the subjects to an unexpected and uncontrollable failure in the course of their performing a computer-simulated information-processing activity in the laboratory settings and checking the changes in the efficacy of the so designed activity, if any, after failure and prior to it.

Description of the method. Since originally the method was designed for the specific purposes, namely for predicting information-processing efficacy of flight controllers under different conditions of information presentation (namely, under varying levels of the white noise on the background of which the information was transmitted to the recipients as a stress-eliciting factor) information exchange between imaginary ‘pilots’ and ‘flight controllers’ was simulated. The participants, tested with the help of this technique, are instructed to identify the location on a visually-presented map of two geometrical figures of different shapes, sizes and colors by answering questions of a virtual interlocutor, whose voice is generated by the computer. Responses can be given either orally or with the help of the mouse.

Different conditions for the fulfillment of the so designed information-processing activity are modeled by varying the amount of information to be perceived, retained, retrieved and conveyed by the subjects to a virtual recipient. An unavoidable failure is elicited by making the subjects process information the amount of which in one of the three 20-question serious of information exchange exceeds the short-term memory capacity (the location of *three* figures instead of *two* is required to be identified).

The virtual interlocutor asks the recipients prior to identifying the location of the figures, displayed on the map, to identify their own ‘call names’ and the ‘call name’ of the virtual interlocutor either by clicking them in the appropriate menus or orally.

When performing the first set of assignments the recipients have to process information the amount of which does not exceed the human short-term memory capacity.

In the second set of assignments the amount of information to be processed is increased beyond the maximum short-term memory capacity which dooms the recipients to an unavoidable and hardly controllable failure, likely to elicit failure stress in the individuals susceptible to stress.

In the third set of assignments the initial conditions of information presentation are renewed.

Susceptibility to failure stress is implicitly assessed on the basis of the statistically significant differences in multidimensional behavioral measures characterizing the efficacy of information processing in the situations *after* failure and *prior* to it. The measures include three groups of parameters: 1) quantitative efficacy of performance characteristics: number of correctly identified geometrical figures and call names; 2) modes of information processing chosen by the recipients in the course of the simultaneous enacting of two interrelated types of activities: identifying the locations of the figures on a visually displayed map and reporting call names, the modes being intuitively-simultaneous and reflective-consecutive [20]; 3) hesitation phenomena in oral speech of the subjects, recorded during the oral exchange of information: latencies of responses, average continuity of a speech utterance pronounced without hesitation pauses, (250 ms and longer) overall duration of performance and the like [23; 28].

The above described approach to designing the computer-simulated method of assessing stability vs. susceptibility to failure stress allows to assess the following aspects of self-regulative efficacy after experiencing an uncontrollable failure: 1) the degree of retention of the structure of goals, 2) frustration tolerance, and 3) the degree of activity manifested towards the achievement of the goals.

Experimental testing of the validity of the method.

Participants. The prognostic validity of the method was tested on two samples of the Dnipropetrovsk University undergraduates [1; 24–25]. One of the samples included freshmen in the period of their adaptation to the new conditions of studies. It consisted of 80 participants predominantly females, aged 17-18 years, faculty of psychology and medicine (specialization ‘computer diagnostics in medicine’). Participation in the study was motivated as a means of predicting the participants’ ability to use informational technologies in processing information as a domain-specific skill. The second sample included 60 participants (also predominantly females, junior students, aged 20-22, faculty of psychology, who took a selective course and participated in the study for getting a credit in it).

Procedure. The participants were instructed to fulfill three sets of assignments, with 20 assignments in each set, presented to them individually in a computer laboratory in the oral form. Assignments included questions about the localization on a visually displayed map pairs of different geometrical figures, which participants had to remember and identify (either orally or with the help of the mouse). The figures differed not only in shapes (triangles, squares and circles) but also in size (big – small) and colors (six different colors). The questions, recorded by the computer interlocutor, were preceded by the call name of the virtual interlocutor and that attached to the participant. The participants were instructed to mention the call names first and then to identify the location of the figures by specifying their rows and columns in their answers. The figures disappeared as soon as the question about their location was uttered. In the second set of assignments conditions were more complicated. The participants were to identify the localization of three figures instead of two. The fulfillment of this set of assignments doomed all the participants to an unavoidable failure as the amount of information requested exceeded the human short-term memory capacity. In the third set of 20 assignments the initial conditions were restored.

Since we hypothesized that the participants, who are stable to stress, unlike those susceptible to failure stress, will act in the third series of assignments as efficaciously as they did in the first series (or might even show higher standards of performance thanks to the acquisition of the skill) we chose the following methodology for test-

ing the prognostic validity of the suggested method of the implicit assessment of stability vs. susceptibility to stress. We clustered both samples of participants (K-means algorithm) by the variables of their information-processing efficacy displayed in the course of fulfillment of each of the three above described series of assignments and then compared the between-cluster differences in their *explicitly* assessed personality characteristics of emotional stability vs. susceptibility to stress, using various psychodiagnostic techniques known to be related to those characteristics. Among them there were: State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, C. D., 1972), Ambiguity Intolerance Inventory (Norton, R., 1970), Coping Inventory for Stressful Situations (Endler, N., and Parker, J., 1990), Psychological Well-being Scales (Ryff, C. D., 1989), Action Control Scale (Kuhl, J., 1990), Purpose-in-Life Orientation Test (a Russian version of the test by Crumbaugh and Maholick, modified by D. Leontiev, 1992), Personality Adaptation Potential (Maklakhov, A., 2001).

Results and Discussion

Study 1. Figure 1 shows the results of the performance characteristics of 80 participants (Dnipropetrovsk University undergraduates).

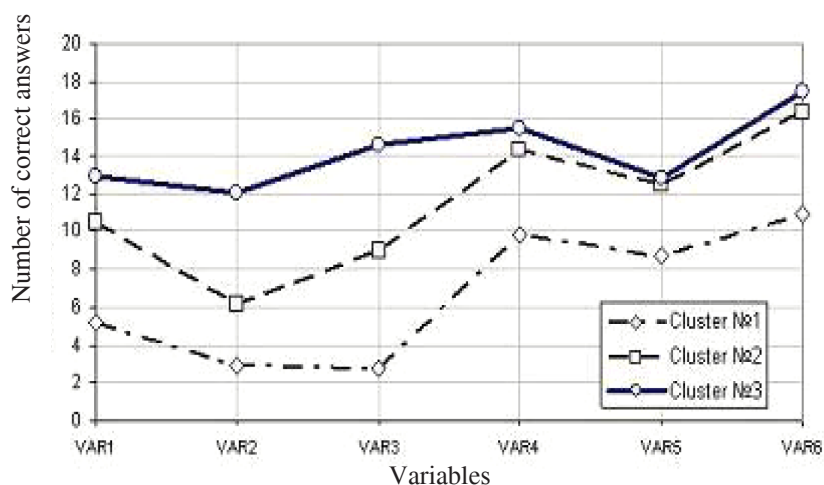


Fig. 1. Results of clusterization of the sample

Var 1, 2, 3 – means of the numbers of correctly identified *call-names* in the three 20-question series of assignments, Var. 4, 5, 6 – means of the numbers of correctly identified *geometrical figures*,
Var. 2, 5 – failure condition

Tables 1, 2, 3 illustrate between-cluster differences in performance characteristics assessed with the help of the computer-based information-processing technique.

Table 1

Between-cluster (1st vs. 2nd) differences in performance characteristics

Variables	Cluster 1 M	Cluster 2 M	Differences fit goodness by t-test (for independent samples) at:
Var1	5.2	10.0	p < .001
Var2	2.94	6.21	p < .001
Var3	2.72	9.02	p < .001
Var4	9.89	14.35	p < .001
Var5	8.37	12.47	p < .001
Var6	10.95	16.43	p < .001

Note: Var 1, 2, 3 – number of 'call names' correctly identified
Var 4, 5, 6 – number of geometrical figures correctly identified

Table 2

Between-cluster (1st vs. 3rd) differences in performance characteristics

Variables	Cluster 1 M	Cluster 3 M	Differences fit goodness by t-test (for independent samples) at:
Var1	5.2	12.96	p < .001
Var2	2.94	12.08	p < .03
Var3	2.72	14.6	p < .001
Var4	9.89	15.52	p < .001
Var5	8.37	12.82	p < .001
Var6	10.95	17.43	p < .001

Note: Var 1, 2, 3 – number of ‘call names’ correctly identified
Var 4, 5, 6 – number of geometrical figures correctly identified

Table 3

Between-cluster (2nd vs. 3rd) differences in performance characteristics

Variables	Cluster 2 M	Cluster 3 M	Differences fit goodness by t-test (for independent samples) at:
Var1	10.0	12.96	p < .001
Var2	6.21	12.08	p < .03
Var3	9.02	14.6	p < .001
Var4	14.35	15.52	Not significant
Var5	12.47	12.82	Not significant
Var6	16.43	17.43	Not significant

Note: Var 1, 2, 3 – number of ‘call names’ correctly identified
Var 4, 5, 6 – number of geometrical figures correctly identified

As shown in tables 1-3 differences in performance characteristics between cluster 1 vs. 2; 2 vs. 3 and 1 vs. 3 are statistically significant for the number of correctly identified «call-names» at $p < .001$, $p < .03$. This allows to conclude that the subjects, belonging to these clusters, differ in their efficacy of performance of the computer-based information-processing activity. These differences can be interpreted as a form of manifestation of different levels of sensitivity to the *novelty* situation (in the 1st series of assignment); different levels of susceptibility to failure as a potential stress-inducing factor (in the 2nd series of assignments) and to the after-effect of failure stress (in the third assignment).

The results of the analysis of the between-series differences in performance of the subjects, belonging to different clusters, allowed to make the following observations.

As one can judge from table 4, the subjects, belonging to cluster 1, appear to be susceptible to the effect of failure (the number of the correctly identified «call names» decreases in the 2nd series in comparison with the 1st series of assignments almost twice. It remains very low in the third series, which can be interpreted as an after-effect of failure stress.

The absence of differences between the 2nd and the 3rd series of assignments can be interpreted as an effect of failure stress, as well as the absence of differences in the number of correctly identified figures. The things, the conditions for information-processing in the 3rd series of assignments became more favorable, but the efficacy characteristics did not improve.

As one can see from table 5, all the differences are significant. But the «direction» of differences, so to speak, is different from those in the 1st cluster. There is only one instance which might indicate to a certain degree of proneness to failure stress, namely, the decrease of the number of correctly identified «call names» in the third series of assignments as compared to the first one. In other instances one can observe a statistically

significant increase of the efficacy of performance after failure demonstrated by the subjects of this group.

Table 4

**Between-series differences in performance characteristics for cluster 1
(with the lowest level of performance) in different series of assignments**

Variables	Series compared	M	Differences fit goodness by t-test at:
'Call-names'	1	5.22	p < .01
	2	2.94	
	1	5.22	p < .001
	3	2.72	
Geometrical figures	2	2.94	not significant
	3	2.72	
	1	9.89	not significant
	2	8.73	
Geometrical figures	1	9.89	not significant
	3	10.95	
	2	8.73	not significant
	3	10.95	

Table 5

**Between-series differences in performance characteristics for cluster 2
(with the intermediate level of performance) in different series of assignments**

Variables	Series compared	M	Differences fit goodness by t-test at:
'Call-names'	1	10.47	p < .001
	2	6.21	
	1	10.47	p < .01
	3	9.02	
Geometrical figures	2	6.21	p < .001
	3	9.02	
	1	14.35	p < .01
	2	12.47	
Geometrical figures	1	14.35	p < .001
	3	16.43	
	2	12.47	p < .001
	3	16.43	

Table 6 shows the results of the subjects, belonging to cluster 3 (with the highest level of performance). The differences illustrate the situation when all the changes are congruent with the hypothesis and prove high level of emotional stability of the participants included into cluster 3.

Table 6

**Between-series differences in performance characteristics for cluster 3
(with the highest level of performance) in different series of assignments**

Variables	Series compared	Variables values	Differences fit goodness by t-test at:
'Call-names'	1	12.96	not significant
	2	12.08	
	1	12.96	p < .001
	3	14.6	
Geometrical figures	2	12.08	p < .001
	3	14.6	
	1	15.52	p < .001
	2	12.82	
Geometrical figures	1	15.52	p < .001
	3	17.43	
	2	12.82	p < .001
	3	17.43	

Figure 2 and table 7 show differences in the modes of information processing operationalized as the measures of «asymmetry» between the numbers of correctly identified «call names» and «geometric figures» in the clusters of our participants (in %). It appeared to be the lowest in the 3rd cluster and the highest – in the first one. High asymmetry indicates the appearance of the psychic state of operational tension, specific to the participants susceptible to stress in the conditions when they anticipate or experience the threat of failure.

Table 7

Quantitative measures of asymmetry in different clusters

Number of cluster	Series 1, %	Series 2, %	Series 3, %
1	47.19	66.27	75.14
2	27.03	50.17	45.08
3	16.49	5.77	16.25

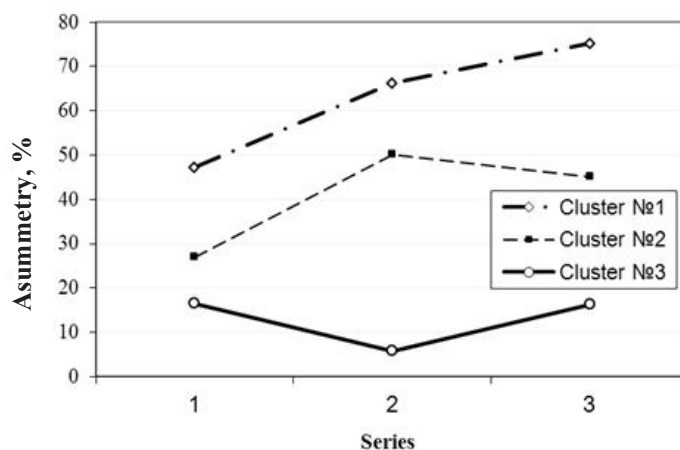


Fig. 2. Asymmetry characteristics in clusters with different levels of performance efficacy

They «sacrifice», so to speak, one of the interrelated activities they are to fulfill simultaneously, for the sake of another activity, which they subjectively appraise as more significant.

One more measure of susceptibility to failure stress was operationalized as a degree of inconsistency of the quantitative parameters of performance efficacy. It was computed in terms of the number of deviations in latencies of responses to the assignments from the average value, which exceeded 50 %. The choice of this parameter was prompted by the description of the so-called «optimal state» of functioning characterized by a low level of deviations in individual characteristics of performance under different conditions.

Table 8

Between - cluster differences in latencies of responses (LR)

Clusters compared	Latencies of responses in: (in sec.)					
	Series 1		Series 2		Series 3	
	LR1	LR2	LR1	LR2	LR1	LR2
Cluster №1	4.78	2.19	3.78	9.44	4.72	2.29
Cluster №3	7.14	9.63	8.3	11.9	5.4	3.67
Differences fit goodness criterion by t-test at:	p<.05	p<.01	p<.01	p<.05	Not significant	p<.06

Note: LR1 – latency of responses when identifying ‘call-names’,
LR2 – when identifying geometrical figures.

Besides, measure of continuity of speech utterances, computed with account to the number of hesitation pauses, interrupting the oral responses of the subjects, also showed between-cluster differences.

Table 9

Between - cluster differences in the continuity of speech utterances, uninterrupted by hesitation pauses

Clusters compared	Continuities of speech utterances, (in sec.)		
	Series 1	Series 2	Series 3
Cluster №1	3.9	1.9	3.37
Cluster №3	7.7	4.7	6.3
Differences fit goodness criterion by t-test at:	p<.001	p<.001	p<.03

They were interpreted in terms of the psychic states differences experienced by the participants in the course of the experimental study. In the previous research, conducted by one of the authors of this paper [23], it was shown that the state of emotional tension causes changes in oral speech, which is interrupted more frequently with hesitation pauses as one of the state-specific manifestations. So, in this research we tapped the emotional state characteristics through the hesitation phenomena in speech.

Since all the participants, who took part in the experimental study, aimed at testing the prognostic validity of the computer-based method for the implicit assessment of stability vs. susceptibility to emotional stress, were subjected to *psychodiagnostic testing*, we could check the validity of the method by analyzing the differences in the personality characteristics of the participants, who belonged to different clusters. It was found that the subjects of the three clusters, into which the sample had been split in accordance with the results of fulfillment of the simulated computer-based information-processing activity, appeared to statistically differ on a number of personality variables assessed explicitly with the help of the standardized inventories.

Those differences were assessed with the help of ϕ^* Fisher criterion for two «opposite» clusters of participants, who had maximum differences in their information processing efficacy characteristics assessed implicitly.

The above mentioned clusters of participants differed: 1) on the preference they showed for resorting to the 'task-focused' strategy of coping with stress: 68 % resorted to this strategy in cluster 3 and 38 % – in cluster 1 ($\phi^*_{emp} = 2.01, p<.02$); 2) on the psychological-well-being (C. D. Ryff, 1989) the percentage of the participants with the cumulative measure for all the six scales, exceeding 315 scores, makes 48 % in cluster 3 and 19 % – in cluster 1 ($\phi^*_{emp} = 2.05, p<.02$).

Study 2.

In the second sample of the participants (junior students) we carried out the procedure of cluster analysis by three (instead of six) variables, namely by the unified quantitative characteristics of the information-processing efficacy, operationalized through the number of correctly identified figures plus 'call names' in each of the three sets of assignments (see Fig.3).

As evident from this figure, the participants belonging to cluster 3 in this sample had the lowest information-processing efficacy characteristics practically in all the three series of assignments, while those belonging to clusters 1 and 2 had low efficacy only under failure-threat condition, which they evidently adequately appraised as the condition of an unavoidable failure and which did not tell on their efficacy of performance in the third series of assignments.

Fig 4 shows that their asymmetry characteristics drastically differed for the two 'opposite' clusters: 3 and 1. These data illustrate high prognostic validity of the asymmetry measures which tap the core differences between the participants, hypothetically most susceptible to failure stress and most stable to it.

The former give up one of the goals of their information-processing activity, which illustrates the phenomenon of operational tension mentioned earlier in the paper.

For this sample of participants we decided to assess (mainly explicitly) the integrated dynamic trait which was called the «self-initiated behavior regulation activity» [32]. Studying this trait-characteristic features was the subject-matter of their selective course, taught by our colleague Olga Glushko, who substantiated the notion of the «self-initiated behavior regulation activity» in her Ph. D. thesis. The participants of this sample took part in the empirical research for a credit in this course.

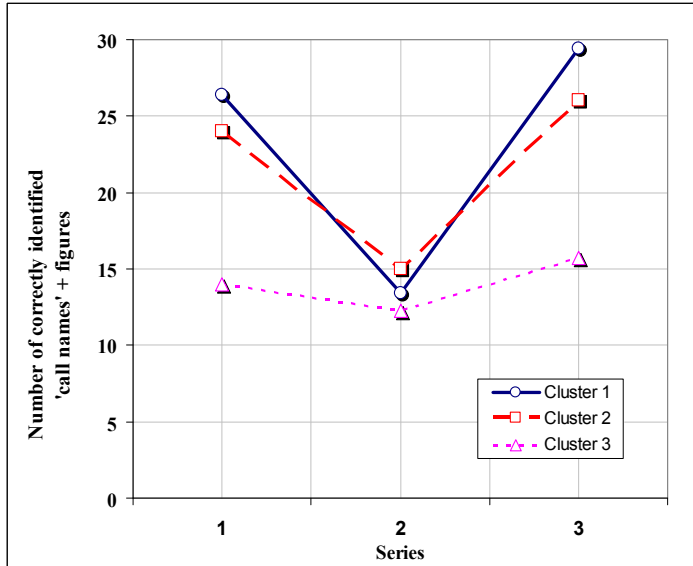


Fig. 3. Between-cluster differences in the implicitly assessed information-processing efficacy

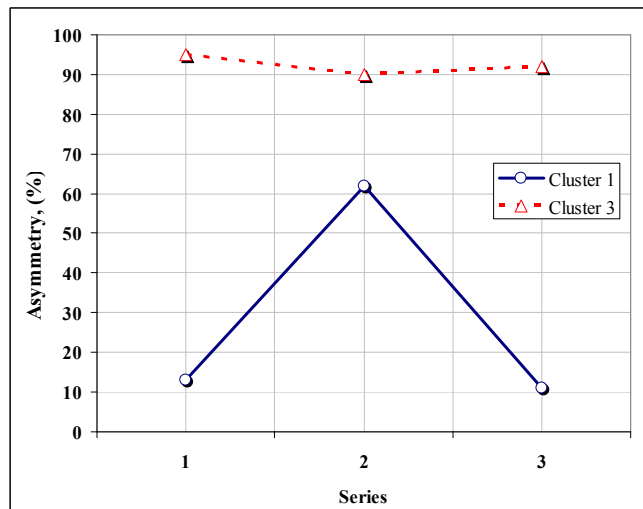


Fig. 4. Asymmetry characteristics in clusters with different levels of performance efficacy

For assessing the self initiated behavior regulation efficacy' the following psychodiagnostic inventories were used, as suggested by the author of the course: Coping Inventory for Stressful Situations (Endler, N. & Parker, J.,1990), Psychological Well-being Scales (Ryff, C. D.,1989), Action Control Scale (Kuhl, J.,1990), Purpose-in-Life

Orientation Test (a Russian version of the test by Crumbaugh and Maholick, modified by D. Leontiev, 1992),

The corresponding personality measures of the self-initiated behaviors regulation activity of the participants of cluster 1 and 3 are presented in Table 10.

Comparative personality variables characterize the self-initiated behavior-regulation activity of the participants clustered by their implicitly assessed efficacy of information processing characteristics.

As clear from table 10 statistically significant differences in the Purpose-in-life characteristics seem to be particularly informative for differentiating the participants which have high and low indices of the information-processing efficacy, assessed implicitly with the help of the new method, presented in this paper. It is, in our opinion, a convincing proof of the prognostic validity of the presented method. The fact, that 3 out of 6 aspects of psychological well-being, as well as its overall measure, also appeared to differ significantly depending upon the information-processing efficacy of the participants allows to consider the hypothesizes of the research confirmed.

Table 10

Explicitly assessed significant differences in personality characteristics of the participants with the highest and lowest information processing efficacy measures

List of Inventories and their scales		Mean values		t	p
		Cluster 1	Cluster 3		
Psychological Well-Being (Ryff, 1989)	self-acceptance	12.421	10.357	2.932	.006284
	the establishment of quality ties to other	12.263	9.643	3.648	.000961
	the ability to manage complex environments to suit personal needs and values	11.842	9.286	3.306	.002397
	the pursuit of meaningful goals and a sense of purpose in life	12.421	10.143	2.667	.012057
	Cumulative level of Psychological Well-being	70.842	59.571	4.494	.000
Purpose-in-life test (adapted by D.Leontiev, 1992)	Sense of life	36.105	30.286	2.905	.006714
	Life integrity	35.947	30.357	3.638	.000989
	Self-determination satisfaction	29.316	25.214	3.503	.00142
	Locus of self control	23.947	20.714	2.756	.009705
	Locus of life control	36.368	31.071	3.354	.002115
	Overall level of Purpose-in-life	149.737	111.000	5.245	.000
CISS (Endler & Parker, 1990)	Emotion-focused coping	38.947	48.786	-2.789	.008956
ACS-90 (Kuhl, 1990)	Action control under failure	5.368	3.286	1.99	.045354

With the help of the CISS the key role of the emotional component in the assessment of stability to failure stress has been proved.

The empirical data have also proved the sensitivity of the Implicit Method as an instrument of predicting efficacy of behavior regulation under failure. It is the 'action control under failure' in the Kuhl's scale that revealed significant differences between the clusters tapped by the Implicit Method of Diagnostics, investigated in this study.

Conclusions. The computer-simulated information-processing technique, developed for the implicit assessment of the individual's stability vs. susceptibility to emotional stress can be considered valid.

First of all, its use makes it possible to assess some relevant features of *psychic processes*, determined by the functional states, elicited in the individuals in the course

of the dynamics of the simulated activity. The procedure of eliciting an unavoidable failure has worked: the participants assessed as susceptible to stress showed the signs of unsuccessful self regulation, vividly manifested by the asymmetry characteristics as a sign of operational tension.

Secondly, operational characteristics, suggested for assessing the efficacy of performance of the simulated sensorimotor activity, including those that characterize the phenomena of asymmetry, inconsistency of performance characteristics and the general level of activity of the subjects provide reliable information for diagnosing differences in the psychic states experienced by the individuals in the course of fulfilling the suggested information-processing activity under failure threat conditions.

Thirdly, the data provided in this paper, which illustrate the relationship between the levels of performance of the sensorimotor activity and some stable features of emotionality in the personality structure of the subjects, substantiate the conclusion about the prognostic validity of the suggested technique for the implicit diagnostics of the human emotional stability.

Our experimental data clearly prove that the deterioration of behavioral characteristics in the post-failure conditions cannot be referred to as a phenomenon of the «learned helplessness», as it appears only in one of the clusters of subjects with low level of dispositional characteristics specific to the individuals, susceptible to stress. This finding proves that the phenomenon is rooted in the psychic state of an individual susceptible to stress, which can be best operationalized in terms of the self-regulation efficacy.

The suggested method of the implicit assessment of stability vs. susceptibility to stress through the self-regulation efficacy characteristics has been proved informative for tapping the two major aspects of self-regulation: motivational and emotional. Study 1 illustrates the validity of the method for assessing frustration tolerance, and study 2 – that of goal-setting and goal-striving.

References

1. **Arshava I. F.** A reflected behavioral manifestation of the human emotional stability / I. F. Arshava // Abstracts of the XXIX International congress of Psychology, International journal of psychology. – 2008. – Vol. 43(3/4). – P. 622–623.
2. **Arshava I. F.** Role of active stress coping strategies in human being emotional stability prognosis / I. F. Arshava // Abstract 4th International interdisciplinary congress «Neuroscience for Medicine and Psychology». – Sudak, Crimea, Ukraine. – 2008. – P. 49–50.
3. **Arshava I. F.** Aspects of the Implicit Emotional Stability Diagnostics / I. F. Arshava, E. L. Nosenko. – Dnipropetrovsk : University Publisher, 2008. – 468.
4. **Arshava I. F.** Behavioral manifestations of the memory and cognitive deterioration on caused by stress / I. F. Arshava, E. L. Nosenko // Materials of the 1st World Congress of Psychophysiology. – St. Petersburg, Russia. – 2008. – P. 284–285.
5. **Arshava I. F.** Method of Predicting Human Emotional Stability / I. F. Arshava, E. L. Nosenko, A. L. Khizha / Patent of Ukraine, № 91842. – Bulletin of Inventions № 17, September, 10, 2010.
6. **Arshava I. F.** Cross-situation Consistency of the Behavior Self-regulation as an Evidence of the Trait-like Nature of Coping Strategies / I. F. Arshava, E. L. Nosenko, I. F. Ponomareva // Materials of 15th European Conference on Personality. – July 20–24, 2010. – Brno, Czech Republic. – P. 225.
7. **Asendorpf J. B.** Double dissociation between implicit and explicit personality self-concept: The case of shy behavior / J. B. Asendorpf, R. Banse, D. Mücke // Journal of Personality and Social Psychology. – 2001. – № 83. – P. 380–393.
8. **Baumeister R. F.** The Cultural Animal: Human nature, meaning, and social life / R. F. Baumeister. – New York : Oxford University Press, 2005. – 464 p.

9. **Brendl C. M.** Indirectly measuring evaluations of several attitude objects in relation to a neutral reference point / C. M. Brendl, A. B. Markman, C. Messner // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2005. – № 41. – P. 346–368.
10. **Buss A. H.** *Self-consciousness and Social Anxiety* / A. H. Buss. – San Francisco : W. H. Freeman, 1980. – 270 p.
11. **Cameron L. D.** Self-regulation, health and illness: An overview / L. D. Cameron // *The Self-regulation of Health and Illness Behavior* / L. D. Cameron and H. Leventhal (Eds). – London : Routledge, 2003. – P. 1–13.
12. **Carver C. S.** Stress, coping, and self-regulatory processes / C. S. Carver, M. F. Scheier // *Handbook of Personality Theory and Research* / L. A. Pervin & J. P. Oliver (Eds). – New York : Guilford, 1999. – P. 553–575.
13. **Cervone D.** Explanatory models of Personality: Social–Cognitive Theories and the knowledge and appraisal model of Personality architecture / D. Cervone // *The SAGE Handbook of Personality and Assessment*. – Vol. 1. Personality Theories and Models / Eds. Gregory J. Boyle, Gerald Matthews, Donald Saklofske. – Los Angeles; London; New Delhi; Singapore : SAGE Publication Ltd, 2008. – P. 80–100.
14. **Cervone D.** Self-efficacy beliefs and the architecture of personality / D. Cervone, N. Mor, H. Orom // *Handbook of Self-regulation. Research, Theory and Applications* / R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds). – New York : Guilford, 2004. – P. 188–210.
15. **Egloff B.** An Implicit Association Test for assessing anxiety: Findings and Perspectives / B. Egloff, S. Schmukle // *Conference Abstracts of the 12 European Conference on Personality*. – Netherlands: July, 18-22, 2004. – P. 103.
16. **Greenwald A. G.** Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes / A. G. Greenwald, M. R. Banaji // *Psychological Review*. – 1995. – № 102. – P. 4–27.
17. **Greenwald A. G.** A unified theory of Implicit attitudes, stereotypes, self-esteem and self-concept / A. G. Greenwald, M. R. Banaji, L. A. Rudman // *Psychological Review*. – 2002. – № 109. – P. 3–25.
18. **Greenwald A. G.** Measuring individual differences in implicit cognition: the implicit association test / A. G. Greenwald, D. E. McGhee, J. L. Schwartz // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1998. – №74. – P. 1464–1480.
19. **Illyin Y. P.** *The Psychophysiology of Human States* / Y. P. Illyin. – StPetersburg : Piter, 2005. – 412 p. (published in Russian).
20. **Kuhl J.** An Information-processing perspective on motivation: Intrinsic task-involvement, problem-solving, and the complexity of action plans / J. Kuhl, J. Wassiljev // *Cognition, Information Processing, and Motivation* / G. D. Ydewalle (Ed). – Amsterdam : North-Holland, 1985. – P. 505–522.
21. **Lomov B. F.** *Methodological and Theoretical Issues of Psychology* / B. F. Lomov. – Moscow : Science, 1984. – 446 p. (published in Russian).
22. **Maksymenko S. D.** *Psychological Nature of the Personality* / S. D. Maksymenko. – Kyiv : KKM, 2007. – 240 p. (published in Russian).
23. **Nosenko E. L.** *Emotional State and Speech* / E. L. Nosenko. – Kyiv : Higher School, 1981. – 194 p. (published in Russian).
24. **Nosenko E. L.** A computer-based information-processing technique of predicting proneness to emotional stress / E. L. Nosenko, I. F. Arshava // *Abstracts of the XXIX International congress of Psychology. International journal of psychology*. – 2008. – № 43(3/4). – P. 586.
25. **Nosenko E. L.** Prognostic Value of a Computer-based Information – Processing Technique for Studying Voluntary Self-regulation After an Unavoidable Failure / E. L. Nosenko, I. F. Arshava // *Materials of 15th European Conference on Personality*. – July 20–24, 2010. – Brno, Czech Republic. – P. 229.
26. **Nosenko E. L.** Subconscious inhibition/activation of behavioral responses to significant stimuli as psychophysiological mechanism of consciousness / E. L. Nosen-

ko, I. F. Arshava // Materials of the 1st World Congress of Psychophysiology. – St Petersburg, Russia. – P. 276–277.

27. **Nosenko E. L.** Implicit assessment of proneness to emotional stress through foreign language anxiety / E. L. Nosenko, I. F. Arshava, D. V. Nosenko // Abstracts of the XXIX International congress of Psychology, International journal of psychology. – 2008. – №43(3/4). – P. 646.

28. **Nosenko E. L.** Memory and Emotional State / E. L. Nosenko, S. N. Egorova. – Dnipropetrovsk : University Publisher, 1996. – 145 p. (published in Russian).

29. **Nosenko E. L.** Theoretical Foundations of a Computer-simulated assessments of Human Emotional Stability / E. L. Nosenko, I. F. Arshava. – Dnipropetrovsk: University Publisher, 2006. (published in Russian).

30. **Schmukle S. C.** Does the Implicit Association Test for assessing anxiety measure trait and state variance? / S. C. Schmukle, B. Egloff // European Journal of Personality. – 2004. – №18. – P. 483–494.

31. **Schnabel K.** Employing automatic approach and avoidance tendencies for the assessment of Implicit Personality Self-concept. The Implicit Association procedure / K. Schnabel, R. Banse, J. B. Asendorpf // Experimental Psychology. – 2006. – № 53 (1). – P. 69–76.

32. **Tatenko V. A.** Psychology in the Subject's Dimensions / V. A. Tatenko. – Kyiv : Prosvita, 1996. – 406 p. (published in Russian).

Надійшла до редколегії 01.03.2013.

УДК 159.942

О. І. Афоніна

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ

Розглянуто теоретичні основи вивчення емоційної зрілості особистості, наведено її характерні ознаки. Розглянуто й проаналізовано деякі методики психологічної діагностики, які вимірюють емоційну зрілість у різноманітних контекстах: як самостійний конструкт; як компонент у складі певних параметрів особливостей особистості (в якості окремої шкали); як характерну ознаку в описі досліджуваних показників.

Ключові слова: емоційна зрілість особистості, шкала емоційної зрілості.

Рассмотрены теоретические основы изучения эмоциональной зрелости личности, приведены ее характерные признаки. Рассмотрены и проанализированы некоторые методики психологической диагностики, которые измеряют эмоциональную зрелость в различных контекстах: как самостоятельный конструкт; как компонент в составе определенных параметров особенностей личности (в качестве отдельной шкалы); как один из характерных признаков в интерпретации отдельных факторов (шкал).

Ключевые слова: эмоциональная зрелость личности, шкала эмоциональной зрелости.

Постановка проблеми. Емоційна зрілість дорослої людини є необхідною умовою для здійснення ефективної професійної діяльності, для побудови гармонійних міжособистісних відносин, для підтримки психоемоційного та сома-

тичного здоров'я. Таке твердження не викликає сумніву, але породжує питання про суть феномена емоційної зрілості, його зміст, критерії, ознаки. За словами О. Я. Чебикіна, дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців свідчать про недостатню вивченість структури емоційної зрілості з таких причин: розмитість тлумачень самого поняття «емоційна зрілість», широке коло ознак, які характеризують феномен, відсутність чітких концептуальних уявлень, що розкривають механізми і зміст цього явища [12, с. 73].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційної зрілості різною мірою розглядалася у вітчизняній і зарубіжній психології, психотерапії (О. С. Алборова, І. О. Кирилов, І. Г. Павлова, О. Я. Чебикін, О. А. Чудіна, D. Abrahamsen, К. Е. FitzMaurice, А. Maurer, J. Murray та ін.)

У більшості робіт уживання терміна «емоційна зрілість» супроводжується описом характерних ознак емоційно зрілої людини, але відсутні визначення, структура цього феномена (Є. Лазуренко, О. С. Штепа, G. Allport, К. Е. FitzMaurice, E. Landau, W. C. Menninger, E. Morler та ін.), в інших роботах вказуються одиничні, характерні для емоційної зрілості, здатності або складові й лише в окремих працях конкретизується поняття, представлена структура і / або сутність «емоційної зрілості» (О. С. Алборова, І. О. Кирилов, І. Г. Павлова, О. Я. Чебикін, О. А. Чудіна, А. S. Reber).

Наприклад, І. Г. Павлова, спираючись на роботи О. Я. Чебикіна, вважає емоційну зрілість інтегративним явищем «суто емоційного порядку» і визначає її як інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. Головні компоненти емоційної зрілості – властивості: емоційна експресивність, емоційна саморегуляція та емпатія [3–5; 12; 13].

Інше, більш розгорнуте визначення, дає О. А. Чудіна: «Емоційно зріла особистість – це особистість дорослої людини, відкрита емоційному досвіду, яка усвідомлює власні почуття і приймає за них відповідальність, яка володіє розвинутою емоційною сферою й емоційною стійкістю, здатна адекватно ситуації виявляти і виражати емоції і почуття, здатна гнучко і творчо жити з власними емоційними переживаннями» [14, с. 115].

Узагальнені результати теоретичного аналізу досліджень, які прямо або опосередковано торкаються проблеми емоційної зрілості особистості, дозволяють виділити її характерні ознаки: рівень розвитку емоційної сфери адекватний віку (Г. М. Бреслав, О. В. Запорожець, А. Є. Ольшаннікова, Є. Д. Хомський та ін.); усвідомленість (розуміння) власних і чужих емоційних станів, почуттів, переживань та адекватність їх вираження (А. Н. Лук, О. А. Чудіна, О. Л. Яковлева, D. Goleman, К. Е. FitzMaurice, А. Н. Maslow, W. C. Menninger та ін.); відповідальність за свої емоційні стани, почуття, переживання (О. А. Сергєєва, О. А. Чудіна, J. Murray та ін.); довільність, вміння контролювати, керувати своїми емоціями і переживаннями (І. Г. Колимба, І. В. Сергєєва, А. Ш. Тхостов, С. Lambert, С. R. Rogers, А. S. Reber та ін.); емоційне реагування, адекватне віковим, соціокультурним нормам (І. Г. Павлова, П. Фресс, О. Я. Чебикін, А. S. Reber), потребам, цінностям та інтересам суб'єкта (Н. Г. Гаранян, А. Н. Лук, А. Б. Холмогорова, О. Л. Яковлева, К. Є. FitzMaurice, А. Н. Maslow, W. C. Menninger та ін.); позитивне ставлення до світу, до «Іншого», до себе, свого життя, свого майбутнього (О. С. Алборова, Н. Бордовська, І. О. Кирилов, А. Реан, В. А. Чернобровкіна, О. А. Чудіна, E. L. Verne), емоційна стійкість як стійке переважання позитивних емоцій (А. Є. Ольшаннікова, О. А. Чернікова); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, творчість, гумор) (О. А. Чудіна, G. Allport, S. Freud); здатність отримувати та надавати емоційну підтримку, самопідтримку, «опора на себе» (А. Vandura, P. J. LaFreniere, F. S. Perls та ін.); здатність до близькості, любові (О. С. Алборова, І. О. Кирилов, E. Erikson, P. J. LaFreniere, A. Kempinski та ін.);

креативність, творчий підхід до життя, спонтанність (О. С. Алборова, І. О. Кирилов, G. Allport, E. L. Berne, E. Erikson, V. E. Frankl, S. Freud, E. Fromm, E. Landau, A. H. Maslow та ін.); розвинута емпатія (І. Г. Павлова, О. Я. Чебикін, О. А. Чудіна та ін.); здатність до самотності (D. W. Winnicott).

Для емпіричного вивчення кожної окремої ознаки у розпорядженні сучасної психодіагностики є низка валідних і надійних методик. Однак сукупність усіх перерахованих ознак або їх більшість на сьогоднішній день не відображена в якійсь певній концепції чи теорії і, відповідно, не має варіантів психодіагностичних методик.

Виділення невіршених частин загальної проблеми. Теоретичне дослідження психологічної літератури, присвячене питанням емоційної зрілості, показує, що відсутність цілісного наукового уявлення про сутність даного феномена актуалізує проблему практичного характеру – розробку валідних і надійних методів діагностики емоційної зрілості особистості.

Мета статті: розглянути існуючі варіанти методів психологічної діагностики емоційної зрілості особистості.

Виклад основного матеріалу. Виявлений нами психодіагностичний інструментарій, пов'язаний з вимірюванням емоційної зрілості особистості, можна розподілити на три групи.

Перша група. До першої групи ми віднесли методики, спрямовані на вивчення (вимірювання) безпосередньо емоційної зрілості (про що заявлено в їх назві) та є теоретично або емпірично обґрунтованими.

Тест «Шкала емоційної зрілості», розроблений Уїллокбі в першій половині ХХ ст. Ця методика спрямована на вимір якості повсякденної поведінки дорослої людини з точки зору рівня її соціалізованості (соціалізованої системи цінностей) до і після проведення психотерапії. Під зрілою поведінкою розуміється зменшення використання захисних реакцій, збільшення ступеню прийняття дійсності в собі й у своєму соціальному оточенні, зменшення інфантильної поведінки. Тест складається із 60 тверджень, заснованих на судженнях психологів і психіатрів про зрілі види поведінки людини. Бали присвоюються від 1 (найбільш незрілий) до 9 (найбільш зрілий). Наприклад, у відповіді на твердження «S (суб'єкт) зазвичай звертається по допомогу у вирішенні своїх проблем» оцінюється в 1 бал; твердження «S (суб'єкт) вітає законні можливості для прояву статевих потреб; він не соромиться, не боїться цього і не особливо зайнятий цим» – в 9 балів. Загалом, дослідження показали, що результати клієнтів за «Шкалою емоційної зрілості» Уїллокбі збігалися з оцінками психотерапевтів про результати успішності клієнт-центрованої психотерапії [9, с. 199]. На жаль, цієї методики в доступних нам наукових джерелах не виявлено.

Індійські вчені-психологи *Я. Сінгх* і *М. Бхаргава* розробили опитувальник «Шкала емоційної зрілості» (Emotional Maturity Scale (EMS), Y. Singh & M. Bhargava, 1990), призначений для дорослих і підлітків. Опитувальник складається із 48 питань, які співвіднесені з п'ятьма показниками: емоційна нестійкість, емоційна регресія, соціальна дезадаптація, дезінтеграція особистості, відсутність незалежності. Вказані дані про ретестову надійність (0,75) та валідність. Ця методика не перекладена, відповідно, не адаптована, не стандартизована для україномовної чи російськомовної вибірки [16].

Методика «Діагностика емоційної зрілості» (для підліткового, юнацького віку) *академіка О. Я. Чебикіна*. Опитувальник складається із 42 питань, співвіднесених із трьома основними шкалами – «Емоційна експресивність», «Емоційна саморегуляція», «Емпатія» і шкалою ширості. Основні шкали підрозділяються на дві підшкали за рівнем прояву компонента емоційної зрілості: особистісні та міжособистісні. Тобто, особистісний рівень прояву емоційної зрілості розглядається як результат внутрішньої діяльності особистості, спрямованої на оволодін-

ня самим собою, перетворення внутрішнього світу (інтроспрямований). Міжособистісний рівень розглядається як результат зовнішньої діяльності, яка спрямована на перетворення зовнішнього світу і виявляється у спілкуванні (екстраспрямований). Обидва рівні прояву емоційної зрілості автор характеризує як взаємодоповнюючі, а не як протилежні. Таким чином, методика розглядає такі показники. «Інтроекспресивність» – мимовільні прояви емоцій у міміці, рухах, інтонації, які крім іншого виконують функцію розрядки, полегшення, викликаного емоційним переживанням. «Екстраекспресивність» – вміння правильно, точно і з адекватною інтенсивністю передавати у спілкуванні свій емоційний стан. «Інтросаморегуляція» – здатність до регуляції власних реакцій, станів і процесів у відповідності з ситуацією і доцільністю. «Екстрасаморегуляція» – здатність впливати на поведінку інших людей. «Інтроемпатія» – вміння розбиратися в емоційних станах оточуючих, здатність співчувати і співпереживати їм, розуміти причини їх поведінки. «Екстраемпатія» – здатність адекватно використовувати вищезазначені вміння як засіб регуляції відносин у спілкуванні [12; 13]. Максимальна оцінка кожної підшкали – 6 балів, шкали – 12 балів. Сума трьох шкал визначає інтегративний показник емоційної зрілості. За даними автора, методика має високу валідність і надійність [5, с. 44].

Інших методик, спрямованих на вивчення емоційної зрілості, в доступних джерелах нами не виявлено. Таким чином, на цей час у розпорядженні вітчизняних психологів знаходиться єдина теоретично обґрунтована, валідна, надійна методика «Діагностика емоційної зрілості» (О. Я. Чебикіна), використання якої доцільно для вибірки підліткового і юнацького віку, до того ж, якщо в дослідженні поділяються теоретичні погляди О. Я. Чебикіна на структуру емоційної зрілості.

Друга група. Друга група поєднує методики, спрямовані на вивчення певних параметрів властивостей особистості, до складу яких емоційна зрілість виноситься до окремої шкали. Тобто передбачається, що в цих методиках розуміння авторами емоційної зрілості спирається на певну теоретичну базу і являє собою якийсь цілісний, відносно самостійний компонент більш широко досліджуваного явища або властивостей особистості.

Методика діагностики структури еґо-ідентичності «СЕІ-тест» О. Л. Солдатової. Методика була розроблена для перевірки гіпотези про існування сензитивних періодів для становлення різних сторін еґо-ідентичності. Ця методика спрямована на визначення змісту і статусу еґо-ідентичності дорослих людей, використовується в процесі психологічного консультування та супроводу у періоди нормативних криз розвитку особистості. За даними автора, психометрична перевірка тесту показала внутрішню узгодженість шкал на рівні $p < 0,001$; тест-ретестова надійність за критерієм стійкості даних у часі – $p < 0,01$. Вирішення задачі конструктивної валідності тесту було проведено шляхом зіставлення з методикою САТ [11, с. 112]. Опитувальник складається із 53 пунктів, розподілених за сімома шкалами. Діагностичні категорії – шкали тесту структури еґо-ідентичності (СЕІ-Тест): 1. «Відповідальність за вибір» або «творча сила розвитку» (ТС¹); 2. «Самодостатність» або «Сила еґо» (СЭ); 3. «Усвідомленість життєвого шляху» (ОЖ); 4. «Емоційна зрілість» (ЭЗ); 5. «Прийняття теперішнього» (ПН); 6. «Усвідомленість власних цінностей» (ОЦ); 7. «Відповідність собі» (СС). Шкала «Емоційна зрілість» (ЭЗ) вміщує 8 пунктів, що утворюють фактор, який вимірює прийняття своїх почуттів, навіть найбільш сильних, і довіру своїм емоційним проявам. Цією шкалою діагностуються особливості ставлення до власних переживань та емоційних проявів. Наприклад, повне заперечення можливості й здатності до переживання сильних емоцій, у тому числі негативних; прагнення долати, придушувати власні сильні переживання та їх прояви, схильність не визнавати емоції; визнання і прийняття навіть найсильніших емоційних переживань.

¹Скорочені назви шкал надані мовою оригінала (російською).

Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості – СМІЛ (Л. Н. Собчik). Методика розроблена на основі психометричного підходу американських авторів всесвітньо відомого тесту ММРІ. Опитувальник складається з 556 тверджень, які утворюють 10 основних діагностичних шкал. Крім основних шкал тест поєднує низку додаткових шкал (близько 200). Додаткова шкала № 6 «Зрілість» [10, с. 193]. Шкала містить 140 тверджень. Чим вищим є показник, тим більш зрілою в емоційному плані є особистість. Опису змісту шкали не надано. Показники за цією шкалою взаємопов'язані з деякими основними шкалами методики, які можуть бути інформативними для вивчення емоційної зрілості.

Методика «Оцінка особистісних якостей керівника» [2, с. 8], запропонована укладачами методичного посібника *Є. І. Куш, Д. П. Понкратовим, Д. М. Рославцевим*. Тест складається із 40 тверджень різної спрямованості, які співвіднесені з п'ятьма шкалами: «рівень соціальної моральності», «рівень духовної зрілості», «рівень емоційної зрілості», «рівень соціального інтелекту», «рівень групового лідерства». Передбачає відповіді: «повністю згоден» – 2 бали, «частково згоден» – 1 бал, «не згоден» – 0 балів. Рівень емоційної зрілості підраховується як сума балів за відповіді на твердження з 31 по 40 і має шість проявів: «найвищий» (0 – 1 балів), «дуже високий» (2 – 4 балів), «високий» (5 – 8), «середній» (9 – 12), «нижче середнього» (13 – 16), «низький» (17 – 20). Для прикладу наведемо деякі твердження: «Я не люблю відповідати за кого-небудь», «З людьми, до яких не маю симпатії, не обов'язково поводитися чемно», «Дармоїдів слід ізолювати від суспільства», «Мені часом важко викласти свою думку». Базуючись на змісті тверджень важко судити про теоретичне або емпіричне обґрунтування цієї методики, на жаль, в джерелі воно не зазначено. Відсутні також психометричні дані.

Із перелічених методик, на наш погляд, прийнятне використання перших двох через наявність відомостей про їх надійність, валідність. Однак приймати їх за основні не видається можливим, оскільки вони не дають диференційованих показників за структурними компонентами емоційної зрілості.

Третя група. У третю групу віднесено методики, в яких емоційна зрілість приймається як одна з характерних ознак при описі інших психічних явищ, в інтерпретації певних факторів (шкал).

Психодіагностичний тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольського [7, с. 75 – 91]. Ця методика являє собою багатовимірний інструментарій, заснований на принципі стандартизованого самозвіту випробуваного (підлітковий, юнацький вік), призначений для вивчення структури особистості в межах визначених факторів. Опитувальник складається з 174 тверджень, поєднаних у 14 шкал. Шкали нижнього рівня (10) описують: невротизм, психотизм, депресію, совісність, естетичну вразливість, жіночність, розгальмування, загальну активність, боязкість (сором'язливість), товариськість. Шкали верхнього рівня (4) характеризують: психічну неврівноваженість (групується на базі 1, 2 і 3 шкал нижнього рівня), асоціальність (4 і 5 шкали), інтроверсію (6, 7 і 8 шкали) і сензитивність (9 і 10 шкали). Емоційна зрілість згадується у двох шкалах: «Невротизм» (шкала нижнього рівня) і «Сензитивність» (шкала верхнього рівня). Шкала «Невротизм» фіксує рівень тривожності, збудливості, вразливості, емоційної зрілості; непевненість у собі, нерішучість, нездатність долати життєві труднощі, психічну невитривалість тощо. Шкала «Сензитивність» призначена для вимірювання тонкощів емоційних переживань; фіксує чутливість, вразливість, артистичність, художнє сприйняття навколишнього, чемність, ввічливість, делікатність, емоційну зрілість.

Тест-опитувальник А. В. Зверькова та Є. В. Ейдмана [6, с. 85] спрямований на визначення рівня розвитку вольової саморегуляції. Опитувальник складається із 30 пунктів та має три шкали: «наполегливість», «самовладання» і узагальнюючу шкалу «рівень загальної саморегуляції». За твердженням авторів, високий бал за шкалою «рівень загальної саморегуляції» характерний для осіб емоційно зрі-

лих, активних, незалежних, самостійних. Низький бал спостерігається у людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих, невпевнених у собі. Субшкала «самовладання» відображає рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів.

Методика багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла призначена для вивчення структури особистості дорослих людей (16 PF), дітей (CPQ) і підлітків (HSPQ). Емоційна зрілість згадується як характерна ознака в описі фактора «С» – «Слабкість Я» – «Сила Я». (Инфантильність, егоцентричність – емоційна зрілість, стійкість до фрустрації). Фактор характеризує ступінь емоційної стійкості, здатність керувати емоціями і настроєм, уміння знайти їм адекватне пояснення і реалістичний вираз. За Р. Кеттеллом, особистість із негативним полюсом фактора «С» – дратівлива, не задоволена життям, власним здоров'ям, крім того, ця особистість безвольна [1; 15]. На підставі показників, отриманих за фактором «С», можна говорити про зрілість емоцій в протилежність нерегульованої емоційності [1; 15]. Основні ознаки фактора (витяги): «Слабкість Я»: слабкість, емоційна нестійкість; перебуває під впливом почуттів; легко засмучується, мінливий; має невротичні симптоми; іпохондрія, стомлюваність; «Сила Я»: сила, емоційна стійкість; витриманість; спокійний, флегматичний, тверезо дивиться на речі, працездатний, реалістично налаштований; емоційно зрілий; має постійні інтереси; спокійний; реально оцінює обстановку, керує ситуацією, уникає труднощів [8, с. 232].

Міннесотський багатofакторний особистісний опитувальник (MMPI) та *Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості (СМИЛ)*. В описі характеристик основних (клінічних) шкал немає згадок про емоційну зрілість, але у двох є згадки про емоційну незрілість. Імовірно, інтерпретація показників за цими шкалами може бути непрямою ознакою «наявності» або «відсутності» емоційної зрілості особистості. Наведемо уривки з інтерпретацій цих шкал. Шкала (№ 3) емоційної лабільності, істерії (Ну). Підвищення показників за шкалою виявляє емоційну лабільність, витіснення складних психологічних проблем, соціальну та емоційну незрілість особистості аж до істеричних проявів (при підвищенні показників вище 80 Т). Низькі показники 3-ї шкали (нижче 50 Т) свідчать про більш високий рівень емоційної стійкості, про знижену чутливість до впливів оточуючого середовища з відносно низьким рівнем відгуку на проблеми соціального мікроклімату. Шкала (№ 9) гіпоманії, оптимістичності (Ма). Гіпертимний тип поведінки – це незалежно від обставин піднесений настрій, надмірна активність, бурхлива діяльність, енергія без чіткої спрямованості, яка «переливається через край»; брак витримки і наполегливості; егоцентризм, емоційна незрілість, ненадійність моральних установок і прихильностей.

У додаткових шкалах СМІЛ наведена шкала № 59 «Емоційна незрілість», однак опис змісту відсутній. Вона містить 48 тверджень, має чоловічі та жіночі середньонормативні дані [10].

Ці та інші, не наведені в цьому переліку методики, можуть бути використані для емпіричного вивчення емоційної зрілості в якості додаткових для більш докладного дослідження прояву окремих структурних компонентів емоційної зрілості особистості в залежності від теоретичних підходів і уявлень дослідників.

Висновки. Емпіричне вивчення емоційної зрілості особистості, звичайно, не обмежується наведеним переліком розглянутих методик. Залежно від теоретичних підходів, уявлень автора про структуру та зміст феномена емоційної зрілості особистості, діагностичне дослідження може включати в себе методики, спрямовані на вивчення: особливостей емоційної сфери (емоційність, експресивність, емпатія, емоційна стійкість, емоційна врівноваженість, емоційне благополуччя тощо), особливостей самосвідомості (самоприйняття, самооцінка), емоційних установок особистості, особливостей когнітивної та вольової сфери (емоційний інтелект, саморегуляція, самоврядування, самоконтроль), механізмів психологіч-

ного захисту, копінг-стратегій і т.ін. Однак узагальнені результати теоретичного аналізу досліджень, які зачіпають проблему емоційної зрілості особистості, показують розмаїття її характерних ознак, що значно ускладнює їх психодіагностичне вивчення в рамках одного дослідження без розробки нових валідних методик. Особливо актуальною є розробка діагностичного інструментарію для вибірки дорослих респондентів.

Огляд доступних нам на сьогоднішній день наукових психологічних джерел підтверджує актуальність теоретичної і практичної розробки проблеми емоційної зрілості особистості і окреслює перспективи подальшого вивчення цього феномена.

Бібліографічні посилання

1. **Капустина А. Н.** Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб. : Речь, 2001. – 112 с.
2. Методичні вказівки до виконання контрольної та самостійної роботи з дисципліни «Психологія керівництва» (для студентів 6 курсу заочної форми навчання за спеціальностями 7.07010101, 8.07010101 «Транспортні системи (за видами транспорту)») / уклад. : Є. І. Куш, Д. П. Понкратов, Д. М. Рославцев. – Х. : ХНАМГ, 2009. – 42 с.
3. **Павлова І. Г.** Психологические корреляты эмоциональной зрелости / И. Г. Павлова, А. Я. Чебыкин // Наука і освіта. – О., 2000. – № 1–2. – С. 156–158.
4. **Павлова І. Г.** Емоційна зрілість та її основні компоненти / І. Г. Павлова // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2003. – №5–6. – С. 107–116.
5. **Павлова І. Г.** Становлення емоційної зрілості в підлітковому та юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Павлова Ірина Георгіївна – О., 2005. – 212 с.
6. **Пашукова Т. И.** Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Ин-т практ. психол.; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 127 с.
7. Практикум по психодиагностике личности / ред. Н. К. Ракович. – Мн, 2002. – 248 с.
8. **Райгородский Д. Я.** Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.
9. **Роджерс К.** О становлении личностью. Психотерапия глазами психотерапевта / К. Р. Роджерс ; пер. М. М. Исениной. – К. : PSYLIB, 2004. – 314 с.
10. **Собчик Л. Н.** Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2003. – 219 с.
11. **Солдатова Е. Л.** Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости : моногр. / Е. Л. Солдатова. – Челябинск : Изд-во ЮурГУ, 2007. – 267 с.
12. **Чебикін О. Я.** Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості / О. Я. Чебикін // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2008. – №12. – С. 72–80.
13. **Чебикін О. Я.** Становлення емоційної зрілості особистості : моногр. / О. Я. Чебикін. – О. : СВД Черкасов, 2009. – 230 с.
14. **Чудина Е. А.** Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев / Е. А. Чудина // Личность и проблемы развития : сборник работ молодых учёных / отв. ред. Е. А. Чудина. – М. : Ин-т психол. РАН, 2003. – С. 112–116.
15. **Cattell R.B.** Handbook of the sixteen personality factor questionnaire (16PF) / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka. – Compaign Illinois, 1970. – 335 p.
16. **Singh Y.** Manual for Emotional Maturity Scale / Y. Singh, M. Bhargava. – Agra : National Psychological corporation, 1990. – 153 p.

Надійшла до редколегії 22.03.2013.

Д. Ю. Баркова, В. О. Нудель

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розглянуто проблему особливостей прояву характеристик емоційної сфери особистості в міжособистісних стосунках у юнацькому віці. Висвітлено питання розуміння емоцій на підставі підходів різних зарубіжних та вітчизняних психологів, а також особливостей формування міжособистісних стосунків юнаків. Виявлення механізмів та характеру зв'язку емоційної сфери особистості з її міжособистісними відносинами розглядається на матеріалі дослідження емоційної сфери 30 юнаків та дівчат.

Ключові слова: емоції, емоційне реагування, міжособистісна взаємодія.

Рассмотрена проблема особенностей проявления характеристик эмоциональной сферы личности в межличностных отношениях в юношеском возрасте. Освещены вопросы понимания эмоций на основании подходов разных зарубежных и отечественных психологов, а также особенностей формирования межличностных отношений юношей. Выявление механизмов и характера связи эмоциональной сферы личности с её межличностными взаимоотношениями рассматривается на материале исследования эмоциональной сферы 30 юношей и девушек.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное реагирование, межличностное взаимодействие.

Одним з найяскравіших показників ефективності міжособистісних стосунків є стабільність емоційних проявів членів референтної групи.

Її можна досягти не тільки створенням загальної позитивної ситуації в групі, але й враховуючи індивідуальні особливості кожної особи.

Особлива увага дослідників приділяється тому, що будь-який акт міжособистісного спілкування – це не просто вплив людини на людину, а їх безпосередня взаємодія. Процес спілкування виглядає як система пов'язаних між собою актів (Б. Ф. Ломов, 1984). Міжособистісна взаємодія розглядається як такий зв'язок (комунікація), який включає в себе обмін не тільки діями, але й уявленнями, ідеями, інтересами, настроями, емоціями, почуттями й установками між людьми (С. Л. Рубінштейн, 1973; Б. Ф. Ломов, 1984; М. І. Шевандрин, 1995; О. О. Бодальов, 1996; О. О. Леонтьев, 1997) [6].

Між людиною і навколишнім світом складаються об'єктивні відносини, які стають предметом почуттів та емоцій. В емоціях і почуттях виявляється своєрідне особистісне ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе. Почуття та емоції виникають у процесі діяльності і впливають на її перебіг. Структура особистості юнака формується шляхом стабілізації відносин з оточуючими людьми. В основі адаптивних складових міжособистісних відносин завжди полягає критерій емоційності, який у своїй більшості є індикатором настрою і поведінки, а також формує відносини [9].

Зв'язок між емоційним розвитком юнаків та міжособистісним спілкуванням досліджує В. М. Куніцина. У своїх роботах вона зазначає, що відсутність досвіду емоційної комунікації призводить до переваги негативних емоцій над позитивними у міжособистісній взаємодії юнаків [6].

Метою даної статті є дослідження особливостей прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці. У ході реалізації мети дослідження передбачалося вирішення таких завдань.

1. Визначити основні теоретико-психологічні засади дослідження психологічних характеристик емоцій та розвитку емоційної сфери особистості в юнацькому віці.
2. Дослідити характер та рівні розвитку міжособистісних стосунків у юнацьких колективах.
3. Виявити особливості зв'язку характеристик емоційної сфери та міжособистісних стосунків юнаків.
4. Провести якісний та кількісний аналіз отриманих емпіричних даних.
5. Проаналізувати отримані в ході емпіричного дослідження результати та зробити висновки.

Роль емоцій у житті людини така ж велика, як і роль пізнавальних процесів. Перше систематично розроблене трактування емоційних явищ належить інтроспективній психології, засновником якої є Вільгельм Вундт. Американський психолог Тітченер піддав сумніву висунуту В. Вундтом тезу про неймовірну безліч почуттів і вважав, що існує тільки два види почуттів: задоволення і незадоволення. Першим традиційну концепцію емоцій піддав сумніву відомий американський психолог Вільям Джеймс. У 1884 р. він запропонував, а в 1894 р. розвинув далі тезу про те, що безпосередньо за сприйняттям подразника слідує тілесні зміни, а наше переживання цих змін і є емоції. Подібну точку зору поділяв і датський дослідник К. Ланге: на його думку, емоції виникають у результаті моторних змін, що викликаються деякими подразниками [4].

Вітчизняні психологи стверджують, що емоції – це особлива форма ставлення до предметів і явищ дійсності, та виділяють три аспекти цього феномена: аспект переживання (С. Л. Рубінштейн, Г. Ш. Шингаров), аспект відносин (П. М. Якобсон, В. М. Мясищев), аспект відображення (В. К. Вілюнас, Л. М. Веккер, Г. А. Фортунатов).

Згідно з першою точкою зору, специфічність емоцій полягає в суб'єктивному переживанні подій і відносин. Рубінштейн С. Л. вважав, що «почуття відображають у формі переживання ставлення суб'єкта до оточення, до того, що він пізнає і робить» [8, с. 385]. Інший погляд на визначення емоцій виходить з того, що емоції (почуття) є формою активного ставлення людини до навколишнього світу. Активно впливаючи на зовнішнє середовище і пізнаючи його, людина водночас суб'єктивно переживає своє ставлення до предметів і явищ реального світу. Аспект відображення припускає, що емоції (почуття) є специфічною формою відображення значення об'єкта для суб'єкта. У своїх роботах Г. А. Фортунатов і П. М. Якобсон визначають емоційні процеси як «відображення у мозку людини її реальних ставлень, тобто ставлень суб'єкта потреби до значущих для нього об'єктів» [11, с. 368].

Ще в першій половині ХХ століття дослідники зазначали афекти як емоційні реакції, спрямовані на розрядку емоційного збудження, що виникає [8]. Емоційне реагування характеризується знаком («+» або «-» переживання), впливом на поведінку і діяльність (стимулюючий або гальмівний), інтенсивністю (глибина переживань), тривалістю протікання (короткочасні або тривалі), предметністю (ступінь усвідомленості і зв'язку з конкретним об'єктом) [3].

Юність – вік специфічної емоційної сензитивності. У цей період інтенсивно реалізуються і розквітають за сприятливих умов всі ті потенції емоційності людини, які закладені у її природі. Для емоційного життя юнаків притаманним є те, що в ці роки не тільки переживаються предметні почуття, а й формуються почуття узагальнені (почуття прекрасного, почуття трагічного, почуття гумору і т. д.). Ці почуття висловлюють вже загальні, більш-менш стійкі світоглядні настанови особистості. Говорячи про емоційну сферу особистості, важливо приділити увагу й емоційній культурі – вихованості емоцій; рівню розвитку емоцій, який передбачає емоційну чуйність, а також відповідальності за свої переживання перед собою і оточуючими [7].

Емоційна сфера здійснює свій вплив на сприйняття людиною навколишньої дійсності, на її мрії і плани, на вибір сфери діяльності, друзів, коханих, на творчість, на уявлення про щастя. У вітчизняній психології існує безліч думок з приводу того, яке місце посідають міжособистісні відносини в реальній системі життєдіяльності людини. Перш за все, необхідно згадати про В. М. Мясіщєва, який вважав, що найголовніше, що визначає особистість – її ставлення до людей, що є одночасно взаємовідносинами. Міжособистісні стосунки – це сукупність зв'язків, що складаються між людьми у формі почуттів, суджень та звернень один до одного. Міжособистісні стосунки включають: сприйняття і розуміння людьми один одного; міжособистісну привабливість (тяжіння і симпатія); взаємодію та поведінку [5].

Юнацький вік – вік зростання сили Я, його здатності проявити і зберегти свою індивідуальність; у цей час вже є підстави для подолання страху втрати свого Я в умовах групової діяльності, інтимної близькості. Міжособистісні стосунки в юнацькому віці відіграють значну роль, хоча і відрізняються двома протилежними тенденціями: *розширенням сфери* (збільшення кількості контактів, розширення меж спілкування), з одного боку, і *зростаючою індивідуалізацією, відокремленням*, з іншого. Характерною рисою міжособистісних стосунків є заострення потреби в дружбі, яка стає стійкішою і глибшою. Юнацька дружба унікальна, вона посідає виняткове місце серед інших прихильностей. Підвищуються вимоги до дружби, ускладнюються її критерії. У цьому віці досить типовою є ідеалізація друзів та дружби у цілому. У зв'язку з цим, попри розширення сфери спілкування, кількість друзів в юнацькому віці, у порівнянні з підлітковим, значно зменшується [6].

З якою б силою не була спрямована юність на пошук свого місця у світі, як би не була вона інтелектуально готова до осмислення всього суцього, багато чого вона не знає – ще немає досвіду реального практичного і духовного життя серед близьких та інших людей. Стає актуальним пошук супутника життя і односторонніх, зростає потреба у співпраці з людьми, зміцнюються зв'язки з референтною групою, з'являється відчуття інтимності з певними людьми. Розпочавши в отроцтві створення своєї особистості, вперше свідомо будуючи способи спілкування, молода людина продовжує цей шлях удосконалення значущих для себе якостей в юності. Проте, в одних це – духовне зростання через ідентифікацію з ідеалом, а в інших – вибір для наслідування антигероя і пов'язані з цим наслідки розвитку особистості. Юнак продовжує відкривати через постійні рефлексії свою ефемерну та невловиму, як і в підлітковому віці, сутність. Він залишається чутливою людиною – іронічний погляд, влучне слово іншої людини можуть разом знезброїти молоду людину і збити з неї апломб, що так часто демонструється.

Лише із завершенням юнацького віку молода людина починає реально опановувати захисні механізми, які не тільки дозволяють їй ззовні захищати себе від стороннього вторгнення, але і зміцнюють її внутрішньо. Рефлексія допомагає передбачити потенційну поведінку іншого і підготувати релевантні дії, які попередять безпечальне вторгнення; обрати таку внутрішню позицію, яка може захистити більше, ніж фізична сила. У цей період життя людина вирішує, в якій послідовності вона докладе свої здібності для реалізації себе в праці і в житті у цілому [2].

Саме в юності загострюється потреба до відокремлення, прагнення захистити свій унікальний світ від вторгнення сторонніх і близьких людей для того, щоб через рефлексії зміцнити почуття особистості, щоб зберегти свою індивідуальність, реалізувати свої домагання на визнання. Відокремлення як засіб утримання дистанції при взаємодії з іншими дозволяє молодій людині «зберігати своє обличчя» на емоційному та раціональному рівні спілкування [9]. Саме в юності відбувається сходження людини до найвищого потенціалу людяності і духовності,

але саме в цьому віці людина може зануритися до найпохмуріших глибин нелюдськості [7].

Емоційний стан особистості і міжособистісні стосунки юнаків знаходяться у взаємозв'язку і характеризуються загальною психологічною особливістю: силою прояву емоцій, що входять до емоційної сфери особистості, і співвідношенням рівнів міжособистісних стосунків. Рівень міжособистісних стосунків у колективі юнаків залежить від ступеня розвитку емоційної адекватності, емоційної згуртованості та їх співвідношення.

Між спрямованістю особистості і міжособистісними стосунками юнаків існує зв'язок, який виражається у впливі особливостей спрямованості особистості на формування різних видів міжособистісних відносин.

Завдяки особливостям емоційної сфери юнаки можуть оцінювати навколишніх людей, встановлювати певне значення відносин, які набувають протягом певного періоду часу. Отже, взаємозв'язок особливостей емоційної сфери особистості та міжособистісних стосунків юнаків безперечно існує. Чим більше особистість емоційно врівноважена, тим легше їй буде встановлювати контакти з оточуючими людьми [6].

Для проведення дослідження було обрано групу юнаків віком від 16 до 23 років у кількості 30 осіб (17 дівчат та 13 хлопців).

Для встановлення характеру зв'язку особливостей емоційної сфери особистості з міжособистісними відносинами юнаків нами було обрано такі методики: «Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» (В. В. Бойко), спрямована на вивчення особливостей встановлення емоційних контактів та діагностику невміння керувати емоціями; неадекватного прояву емоцій; негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій; домінування негативних емоцій; небажання зближуватися з людьми на емоційній підставі, а також «Методика діагностики міжособистісних відносин» (Т. Лірі, Г. Лефорж, Р. Сазек), яка призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та про власне ідеальне «Я», для вивчення специфіки взаємовідносин у малих групах, а також для виявлення переважаючого типу відносин до людей в самооцінці та взаємооцінці досліджуваних.

Досліджувані отримали бланки тестів і таку інструкцію: «На бланку №1 Вам пропонуються питання, на які потрібно буде відповісти «так» чи «ні». На бланку №2 дайте відповідь знаком «+» проти тих визначень, які відповідають Вашому уявленню про себе».

У ході емпіричного дослідження були отримані результати за двома методиками. За результатами «Методики діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів» нами було виділено найбільш складні особливості емоційного спілкування у юнацькому віці.

Таблиця 1

Результати середніх значень діагностичних показників по групі за методикою «Діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів»

Показник	Перешкоди				
	Невміння керувати емоціями	Неадекватний прояв емоцій	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	Домінування негативних емоцій	Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі
Середнє значення	2,24	2,56	1,84	1,64	1,96

Як видно з табл. 1, до найбільш виражених перешкод за результатами дослідження відносяться: «невміння керувати емоціями, дозувати їх» (втихомирювати негативні чуттєві реакції) та «неадекватний прояв емоцій».

Проаналізувавши отримані в процесі дослідження міжособистісних стосунків дані, ми умовно розподілили досліджуваних на три групи за рівнями відношення з оточуючими людьми та здатності встановлювати контакти (табл. 2).

Таблиця 2

**Узагальнені дані за результатами методики
«Діагностика міжособистісних відносин»**

Параметр	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-сть осіб	Тип	К-сть осіб	Тип	К-сть осіб	Тип
1. Авторитарний	4	Диктаторський	17	Домінантний	9	Впевнений
2. Егоїстичний	-	-	-	-	30	Егоїстичні риси
3. Агресивний	-	-	4	Вимогливий, суворий	26	Упертий, завзятий
4. Підозрілий	-	-	3	Скептичний	27	Критичний
5. Підпорядкований	-	-	-	-	30	Скромний
6. Залежний	-	-	4	Слухняний	26	Конформний
7. Дружелюбний	14	Задоволення вимоги всіх	-	-	16	Схильний до співпраці
8. Альтруїстичний	11	Гіпервідповідальний	-	-	19	Делікатний, добрий

Як видно з табл. 2 (за результатами, отриманими в аналізі «Методики діагностики міжособистісних відносин» Лірі) «диктаторський тип» відносин визначено у чотирьох осіб, «домінантний» – у 17, «впевнений» – у дев'яти. «Егоїстичний тип» відносин у всіх досліджуваних зазначений низьким рівнем. Вимогливість та суворість проявилися у чотирьох осіб, усі інші проявили себе як уперті та завзяті. Скептичність визначилась у двох осіб, критичність – у 23. Особливого визначення підпорядкованого типу не виявлено. Слухняними виявилися чотири особи, всі інші – конформні. Зазначалося 14 осіб, які прагнуть задовольнити вимоги всіх та 16 – схильних до співпраці. Також гіпервідповідальний тип відносин визначений у 11 осіб; делікатний, добрий – у 19.

За критерієм загального рівня перешкод у спілкуванні, згідно з методикою Бойко, нами було умовно розподілено досліджуваних у чотири групи: особи з дуже низьким рівнем наявності перешкод: від 3–5 балів (4 особи); низький рівень наявності перешкод: від 6–8 балів (7 осіб); середній рівень наявності перешкод: від 9–12 балів (11 осіб); високий рівень наявності перешкод: від 13 балів та більше (8 осіб).

У людей з дуже *низьким рівнем наявності перешкод* було діагностовано такі виражені особливості: високий рівень альтруїстичності (гіпервідповідальність, нав'язування своєї допомоги – 67 % досліджуваних); високі показники дружелюбності, бажання задовольнити вимоги всіх людей, прояв диктаторського, владного, деспотичного характеру (також 67 %).

У людей з *низьким рівнем наявності перешкод* виявлено такі особливості: диктаторський тип (прагнення опиратися на свою думку – 80 % досліджуваних); високі показники за шкалою дружелюбності (емоційна лабільність – 60 % досліджуваних). Варто зазначити, що у одного з опитуваних виявлений високий рівень егоїстичності.

У досліджуваних із *середніми показниками загального рівня наявності перешкод* було виявлено диктаторський та доміантний типи поведінки (70 % досліджених). Встановлено декілька випадків егоїстичності та агресивності.

У осіб з *високим рівнем наявності перешкод* встановлено такі ознаки: диктаторський та домінуючий типи (у 43 % досліджуваних); декілька випадків залежності, агресивності, підозрливості та альтруїстичності.

Отже, в результаті проведення емпіричного дослідження було виявлено, що до найбільш виражених перешкод у встановленні емоційних контактів відносяться: невміння керувати емоціями, дозувати їх та неадекватний прояв емоцій.

Також ми виявили зв'язок інтенсивності наявних перешкод у встановленні емоційних контактів та переважаючого типу відносин до людей в самооцінці і взаємооцінці.

Для груп досліджуваних з *дуже низьким та низьким рівнями наявності перешкод* характерним виявився прояв диктаторського, владного типу відносин: вони схильні спиратися на свою думку. Ці люди прагнуть задовольнити вимоги всіх людей, відзначаються гіпервідповідальністю та дружелюбним відношенням до оточуючих. Вони легко йдуть на встановлення контакту з іншими людьми та не мають проблем у взаємодії з ними.

Для груп досліджуваних із *середнім та високим рівнями наявності перешкод* виявився характерним диктаторський та домінуючий типи відносин. Також встановлено декілька випадків агресивності, залежності, альтруїстичності. Ці досліджувані відрізняються емоційною неврівноваженістю, а також невмінням адекватно проявляти свої почуття та емоції, що і є причиною ускладненості встановлення контакту з оточуючими людьми.

Отже, зв'язок взаємодії особливостей емоційної сфери особистості та міжособистісних відносин юнаків безперечно існує.

Рівень міжособистісних відносин у колективі юнаків значущим чином пов'язаний зі ступенем розвитку емоційної адекватності, емоційної згуртованості та їх співвідношенням.

Висновки. Будь-які прояви активності людини супроводжуються емоційними переживаннями. Емоції виконують мобілізуючу функцію, готують до майбутньої події і, згодом, закріплюють позитивний і негативний досвід. Юнацький вік характеризується підвищеною емоційною збудливістю. У той же час, чим старше юнак, тим сильніше виражено поліпшення загального емоційного стану. У цьому віці у юнаків та дівчат виникає і більш точне регулювання почуттів, зокрема, більш досконале володіння вираженням своїх почуттів і настроїв. Для ранньої юності типовим є емоційно-особистісне ставлення до колективу [1]. Міжособистісні відносини в юнацькому віці відіграють значну роль та відрізняються розширенням меж спілкування у цьому віці, а також зростаючою індивідуалізацією [6]. Емоційний стан особистості і міжособистісні відносини юнаків пов'язані між собою. Вони відрізняються такими характеристиками: силою прояву емоцій, що входять в емоційну сферу особистості і співвідношенням рівнів міжособистісних відносин. Чим більший в особистості рівень емоційної врівноваженості і вміння керувати своїми емоціями, тим простіше їй буде встановлювати контакти з оточуючими людьми [10].

Дані, отримані в результаті експериментального дослідження, можуть бути підставою для більш поглибленого розуміння особливостей розвитку емоційних станів та міжособистісних відносин, а також особливостей їх взаємозв'язку в колективі особистостей юнацького віку.

Бібліографічні посилання

1. Батурина Г. И. Эмоции и чувства как специфическая форма отражения действительности / Г. И. Батурина. – Иваново : Изд-во пед. ин-та, 2003. – 411 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Проблемы эмоций. Вопросы психологии / Л. С. Выготский. – Сб. соч. Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – 476 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2007. – 783 с.

4. **Маклаков А. Г.** Общая психология / А. Г. Маклаков. – М. : Питер, 2009. – 582 с.
5. **Мясищев В. Н.** О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии // Тезисы симпозиума: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми / В. Н. Мясищев. – СПб. : Питер, 1998. – 128 с.
6. **Обозов Н. Н.** Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 191 с.
7. **Вилюнас В. К.** Психология эмоций / В. К. Вилюнас. – СПб. : Питер, 2006. – 288 с.
8. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
9. **Фолкен Ч. Т.** Психология – это просто / Ч. Т. Фолкен; пер. с англ. – М. : ФАИР-пресс, 2001. – 640 с.
10. **Якобсон П. М.** Воспитание чувств / П. М. Якобсон. – М. : Аспект-Пресс, 1968. – 67 с.
11. **Якобсон П. М.** Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.

Надійшла до редколегії 06.03.2013.

УДК 159.922.7:159.938.363.6

Д. Ю. Баркова, М. О. Перевертайло

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ТА ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Досліджено психологічне здоров'я підлітків, які навчаються за умов загальноосвітньої школи та інтернату. Розглянуто критерії психологічного здоров'я та умови його збереження, поняття індивідуальної норми, індивідуальних відмінностей та гармонійної реалізації особистості, аналіз результатів емпіричного дослідження за обраною проблемою.

Ключові слова: психологічне здоров'я, підлітковий вік, критерії психологічного здоров'я, деструктивні впливи, особистісний розвиток, психологічна парадигма.

Исследовано психологическое здоровье подростков, обучающихся в условиях общеобразовательной школы и интерната. Рассмотрены критерии психологического здоровья и условия его сохранения, понятие индивидуальной нормы, индивидуальные различий и гармоничной реализации личности, анализ результатов эмпирического исследования по выбранной проблеме.

Ключевые слова: психологическое здоровье, подростковый возраст, критерии психологического здоровья, деструктивные влияния, личностное развитие, психологическая парадигма.

Психологічне здоров'я – це явище, яке відображає стан відкритості досвіду, тісного контакту з внутрішньою та зовнішньою реальністю та конструктивного самовираження у життєдіяльності в цілому. Неузгодженості між внутрішньою та зовнішньою реальностями передбачають потребу у наявності своєрідного функціонального «органу», який би відповідав за опрацювання, інтеграцію внутрішнього та зовнішнього, а також за самоуправління, самовираження, самоконтроль на цій основі. Цей «орган» має назву «особистісний центр», і саме він виступає внутрішньою основою психологічного здоров'я [8, с. 156].

У персонорентричній теорії Г. Олпорта, К. Роджерса, А. Маслоу психологічне здоров'я виступає як результат набуття людиною самої себе, який виявляється у відчутті справжнього буття.

Згідно з соціометричною теорією Е. Фрома, В. Франкла, Б. Братуся, психологічне здоров'я – це процес сходження людини до вершин людської сутності, який проявляється, перш за все, в просоціальній особистісній позиції [6].

Також у літературі можна зустріти визначення психологічного здоров'я як показника нормального розвитку особистості (І. В. Дубровіна), найбільш адекватної міри індивідуального та суспільного добробуту (В. О. Лищук), продукту творчої самореалізації, самовираження, саморозвитку індивіда (А. Маслоу), особистісної зрілості (Ф. Перлс), інтегративного показника життєво важливих функцій особистості людини, зокрема сім'ї (В. С. Торохтій), міри творчості особистості (В. О. Моляко), показника духовності особистості (Е. О. Помиткін), чинника соціальної «успішності» індивіда (Т. А. Тунгусова) тощо [3–4; 6–7].

Проблема визначення поняття психологічного здоров'я не нова, адже вона досліджувалась у контексті розробки питань критеріїв здоров'я людини, його норм та відхилень [2]. Останнім часом це питання набуває особливої актуальності з огляду на поширення різноманітних психотерапевтичних та психолого-педагогічних практик, а отже й потреби у критеріях їх ефективності тощо [3].

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження специфіки психологічного здоров'я підлітків загальноосвітніх шкіл та інтернатних закладів.

У ході реалізації мети дослідження передбачалося виконання таких завдань:

1. Здійснити теоретичний аналіз літературних джерел, присвячених проблемі психологічного здоров'я.
2. Визначити основні теоретико-психологічні засади дослідження психологічного здоров'я підлітків.
3. Провести емпіричне дослідження специфіки психологічного здоров'я підлітків, які навчаються в умовах загальноосвітньої школи та інтернату.
4. Зробити якісний та кількісний аналіз отриманих емпіричних даних.
5. Проаналізувати отримані в ході емпіричного дослідження результати та зробити висновки дослідження.

Забезпечення нормального розвитку особистості є однією з актуальних соціально-психологічних проблем сучасної психології, педагогіки, соціології, філософії [5]. Сучасна психологічна наука та практика центруються навколо питань цілісного сприйняття людини, її особистісного розвитку як настільки суттєвих для вітчизняної психології [3].

Проблема психологічного здоров'я найбільш гостро постає на етапі формування особистості, зокрема у підлітковому віці, оскільки цей період особистісного розвитку суттєво впливає на формування фундаментальних психологічних структур, на суб'єктність у діяльнісних, індивідуальних і соціальних, стихійних і свідомих вимірах індивіда. Підлітковий вік є у певній мірі критичним через потенційну можливість виникнення аномалій характеру і деформування особистості. Адже ускладнюються вимоги до поведінки підлітка, а це потребує певних адаптивних можливостей залежно від життєвих обставин, які в кожного складаються по-різному [9].

Підлітковий вік характеризується масштабним розвитком психіки, пізнавальних процесів. Навчання залишається основним видом діяльності, проте зазнає виразних змін в організації, змісті. Воно починає характеризуватися довільністю, зростанням активності й самостійності, зміною пізнавальних і соціальних мотивів навчання. Вдосконалюється сприйняття, набуваючи більшої різноплановості та багатоплановості, але ще не досягає повного розвитку [5].

У підлітковому віці спостерігається зростання обсягу уваги, підвищення її стійкості та розвиток здатності до переключення та розподілу уваги. Також у під-

літків відмічається погіршення результатів навчальної діяльності. Це відбувається через те, що розумові здібності підлітка, на відміну від здібностей молодшого школяра, набувають нової якості: вони стають опосередкованими. Опосередкованість розумових здібностей формується завдяки розвитку понятійного, мовно-логічного, абстрактного мислення. Підліток на даному етапі вже здатен оперувати поняттями, міркувати про властивості та якості предметів, висувати гіпотези [3].

Відомо, що у підлітковому віці часткової руйнації зазнає особистісна цілісність (Е. Еріксон) через швидкі якісні зміни у тілесному вигляді, сексуальному розвитку, мисленні і т. ін. Це може супроводжуватися зниженням самооцінки, порушенням тілесного самосприйняття, підвищенням загального рівня тривожності. Тому особливої значущості для підлітка набуває підтримка батьками його тимчасово знесилоного «Я» шляхом задоволення потреби в любові та у прийнятті. Саме тому перед батьками постає завдання оптимального задоволення цієї потреби своєї дитини, причому, для цього іноді потрібно звернутися до засобів, традиційно застосовуваних у спілкуванні з маленькими дітьми [10].

У підлітковому віці стає можливим істотний розвиток рефлексії за наявності для цього певних умов. Найважливіше з них – задоволення потреби у саморозкритті. Відкриваючи себе іншому, підліток відкриває себе сам. Так саморозкриття є початком внутрішнього діалогу.

Проте внутрішній світ підлітка дуже крихкий, цей світ є для нього певним інтимним таїнством. Тому багато дослідників вказують на можливість виникнення в цьому віці ризику самозакриття, тобто вираженого захисту підлітками свого внутрішнього світу, особливо від дорослих. Наслідком цього може бути певне викривлення рефлексивних процесів, поява у підлітка сильного почуття самотності [5].

Дослідження особливостей індивідуального розвитку підлітків має враховувати період навчання у школі [1].

Аналіз літературних джерел показує, що, існує проблема психологічного забезпечення діяльності навчальних закладів, переорієнтації роботи психологічної служби школи щодо створення умов для індивідуального розвитку дитини у навчальному колективі однолітків, формування її особистості з урахуванням потреб віку та шляхів їхньої реалізації (Н. О. Антіпіна, О. К. Дусавицький, Є. В. Заїка, В. В. Репкін, М. Л. Світашева, Т. Б. Хомуленко та ін.) [11].

Разом з тим, стан розробки проблеми психологічного здоров'я індивіда у сучасній вітчизняній та зарубіжній психології показав недостатню висвітленість усіх аспектів даного феномена. Важливі методологічні питання проблеми психологічного здоров'я не знайшли свого повноцінного вирішення. В узагальненому вигляді їх можна представити таким чином: недостатньо чітко окреслені межі психологічного здоров'я у системі психологічних уявлень, не визначені універсальні критерії оцінки психологічного здоров'я для різних вікових груп, залишаються недостатньо розробленими і теоретико-методологічні підходи до оцінки психологічного здоров'я [10].

Проведений аналіз літературних джерел показав, що однією з пріоритетних проблем психології залишається проблема цілісного вивчення особистості, особливо тієї, яка формується.

Таким чином, проблема дослідження психологічного здоров'я є актуальною та потребує вирішення означених вище теоретичних та практичних питань.

Для проведення емпіричного дослідження було обрано дві групи підлітків: учні Новомосковської школи №2 (Дніпропетровська обл.), 14 – 15 років, жіночої статі у кількості 20 осіб; учні Новомосковського інтернату №7 (Дніпропетровська обл.), 14 – 15 років, жіночої статі у кількості 20 осіб.

Для проведення емпіричного досліджування, було обрано такі методики: №1 «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ–АМ)»

(А. Г. Маклаков та С. В. Чермянін) для вивчення адаптивних можливостей індивіда на основі оцінки деяких психофізіологічних та соціально-психологічних характеристик, які відображають інтегральні особливості психічного та соціального розвитку, що виявляється на всіх рівнях функціонування людини; для оцінки інтегрального рівня основних складових психологічного благополуччя підлітків було обрано методика «Психологічне благополуччя» К. Ріфф (адаптована у Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара М. О. Знанецькою).

На основі даних, отриманих у процесі тестування, був проведений аналіз, обробка та узагальнення результатів. За результатами дослідження була складена таблиця профілів адаптивності підлітків I групи (учнів школи) та II групи (учнів інтернату), а також виведено середній показник по кожній досліджуваній особистісній особливості. Узагальнені дані представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Показники середньогрупових значень за методикою «Адаптивність»
(А. Г. Маклаков та С. В. Чермянін)**

Досліджувані особистісні особливості	Середні показники досліджуваних груп	
	I	II
ОАП	11,55	14,6
НПС	3,2	3,7
КЗ	4,35	6,35
МН	4	4,55

Примітка: ОАП – особистісний адаптивний потенціал; НПС – нервово-психічна стійкість; КЗ – комунікативні здібності; МН – моральна нормативність.

Також була складена таблиця профілів психологічного благополуччя підлітків I та II груп (табл. 2).

Таблиця 2

**Показники середньогрупових значень за методикою «Психологічне благополуччя»
(К. Ріфф)**

Досліджувані особистісні особливості	Середні показники досліджуваних груп	
	I	II
Самовідношення	48,65	42,65
Позитивні відношення з іншими	50,6	45,2
Автономія	49,6	48,5
Екологічна майстерність	50,85	46,25
Наявність мети в житті	49,85	49,55
Особистісне зростання	52,2	47

Результати за методикою Маклакова було співставлено в таблиці середніх показників груп, та виведено значущість результатів у табл. 3.

Значущими результатами виявились такі досліджувані особистісні особливості: «Особистісний адаптивний потенціал» (ОАП), «Комунікативні здібності» (КЗ).

Різниця між середнім показником такої досліджуваної ознаки, як «ОАП» свідчить про різні рівні особистісного адаптаційного потенціалу. Взагалі, показники усієї групи були високими. Це свідчить про те, що підлітки цієї групи у цілому легко адаптуються до нових умов діяльності, швидко входять у новий колектив, легко і активно орієнтуються в ситуації, як правило не конфліктні, мають високий рівень емоційної стабільності.

Таблиця 3

Середні показники груп за методикою «Адаптивність» (А. Г. Маклаков та С. В. Чермянін)

Досліджувані особистісні особливості	Середній показник I групи	Значущість результатів	Середній показник II групи
ОАП	11,55	значущі	14,6
НПС	3,2	незначущі	3,7
КЗ	4,35	значущі	6,35
МН	4	незначущі	4,55

Встановлені відмінності у показнику досліджуваної ознаки «КЗ» (комунікативні здібності). Деякі з підлітків за даними тесту виявили низький рівень комунікативних здібностей, що говорить про наявність бар'єру у налагодженні контактів з оточуючими, про певні прояви агресивності. Також серед досліджуваних із середніми показниками виявлені такі, яким властива як агресивність, так і конфліктність. У частини досліджуваних було виявлено високий рівень розвитку комунікативних здібностей, що свідчить про знаходження спільної мови з оточуючими.

Значущих розбіжностей у показниках «Нервово-психічна стійкість» (НПС) та «Моральна нормативність» (МН) не виявлено, що говорить про відсутність відмінностей між досліджуваними I та II груп. У підлітків обох груп спостерігалися як низькі, середні, так і високі показники за досліджуваними ознаками, їх середні показники є майже однаковими.

Результати методики К. Ріфф було занесено в таблицю середніх показників, де представлені статистично значущі та незначущі отримані результати (табл. 4).

Таблиця 4

Показники середньогрупових значень за методикою «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф)

Досліджувані особистісні особливості	Середній показник I групи	Значущість результатів	Середній показник II групи
Самовідношення	48,65	значущі	42,65
Позитивні відношення з іншими	50,6	значущі	45,2
Автономія	49,6	значущі	48,5
Екологічна майстерність	50,85	значущі	46,25
Наявність мети в житті	49,85	незначущі	49,55
Особистісне зростання	52,2	значущі	47

Значимі відмінності було встановлено за такими складовими психологічно-го благополуччя: самовідношення; позитивні відношення з іншими; автономія; екологічна майстерність; особистісне зростання. За фактором наявності життєвої мети не було зафіксовано статистично значимих розбіжностей.

Незважаючи на те, що існують значущі розбіжності між групами, всі отримані результати знаходилися на середньому рівні. Тобто, за показниками *самовідношення* – досліджувані зазвичай володіють позитивним ставленням до себе і свого минулого, усвідомлюють і приймають різні аспекти свого Я, як позитивні, так і негативні якості; *позитивні відносини з іншими* – підлітки, як правило отримують задоволення від теплих, довірчих відносин з іншими, здатні до сильної емпатії, прихильності і близькості; *автономність* – досліджувані, у цілому, здатні протистояти соціальному тиску, мислити і поводитися незалежно, саморегулюють свою поведінку, оцінюють себе; *екологічна майстерність* – підлітки у ці-

лomu мають почуття майстерності та компетентності в оволодінні середовищем, здатні обирати або створювати відповідний контекст для реалізації особистих потреб та цінностей; *особистісне зростання* – досліджувані, як правило, мають почуття тривалого розвитку та реалізації свого потенціалу, бачать своє зростання і експансію, відкриті до нового досвіду; *наявність життєвої мети* – підлітки зазвичай мають цілі в житті і почуття спрямованості, почуття осмислення свого минулого й сучасного, мають переконання, що роблять життя осмисленим, в них є підстави і причини для того, щоб жити. Саме ця ознака виявилась незначущою за середніми показниками, у порівнянні іншими.

Таким чином, у переважній більшості досліджуваних було виявлено середній рівень психологічного благополуччя.

Результати за методикою «Адаптивність» були проаналізовані статистичним методом (F^* -критерій Фішера з кутовим перетворенням), який дозволяє порівняти величини вибірових дисперсій двох рядів спостережень (табл. 5).

Таблиця 5

Міжгрупові показники F^* -критерію Фішера з кутовим перетворенням за методикою «Адаптивність» (А. Г. Маклаков та С. В. Чермянін)

№ п/п	I група		II група	
	x	(xi-xcp.) ²	x	(xi-xcp.) ²
1	8	0,12	8	0,09
2	9	0,42	7	0,49
3	8	0,12	7	0,49
4	8	0,12	8	0,09
5	7	1,82	8	0,09
6	8	0,12	7	0,49
7	9	0,42	7	0,49
8	9	0,42	8	0,09
9	8	0,12	8	0,09
10	8	0,12	8	0,09
11	8	0,12	7	0,49
12	9	0,42	7	0,49
13	9	0,42	7	0,49
14	9	0,42	8	0,09
15	9	0,42	9	1,69
16	8	0,12	7	0,49
17	8	0,12	8	0,09
18	9	0,42	8	0,09
19	8	0,12	8	0,09
20	8	0,12	9	1,69
Середнє	8,35	0,33	7,7	0,41
Сума		6,55		8,20
D		0,34		0,43
σ		0,59		0,66

Оскільки, згідно з умовою критерію, величина чисельника повинна бути більше або дорівнює величині знаменника, то значення $F_{емп.}$ завжди буде більше або дорівнювати одиниці, тобто $F_{емп.} \geq 1$.

Розрахувавши дисперсії для змінних, отримуємо:

I група: $\sigma_x^2 = 0,34$; II група: $\sigma_x^2 = 0,43$.

Тоді за формулою для розрахунку за φ^* -критерієм Фішера знаходимо:

$$F_{емп.} = \frac{0,43}{0,34} = 1,26.$$

За допомогою φ^* -критерію Фішера з кутовим перетворенням при рівних ступенях свободи в обох випадках.

$df = n_1 + n_2 - 2$ знаходимо: 2,71 для $P 0,05$; 2,02 для $P 0,01$.

Таким чином, отримана величина потрапила в зону значущості. $t_{емп.} < t_{0,05} \rightarrow H_0$, $t_{емп.} < t_{0,01} \rightarrow H_0$.

Результати методики К. Ріфф було проаналізовано статистичним методом (φ^* -критерій Фішера з кутовим перетворенням) (табл. 6).

Таблиця 6

Міжгрупові показники φ^* -критерію Фішера з кутовим перетворенням за методикою «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф)

№ п/п	I група		II група	
	x	(xі-хср.) ²	x	(xі-хср.) ²
1	54	13,75	47	0,02
2	51	0,50	46	0,04
3	48	4,52	46	0,04
4	51	0,29	47	0,0006
5	52	4,17	50	10,95
6	52	2,38	47	0,23
7	47	14,38	45	2,33
8	48	6,04	47	0,10
9	50	0,39	47	0,10
10	51	1,09	50	8,85
11	51	0,77	44	7,25
12	48	3,84	45	2,86
13	50	0,21	49	6,98
14	51	0,77	44	8,17
15	50	0,39	47	0,41
16	50	0,002	48	3,27
17	49	1,27	47	0,10
18	49	0,92	45	2,33
19	50	0,002	46	0,28
20	53	7,34	45	2,86
<i>Среднее</i>	<i>50,29</i>	<i>3,15</i>	<i>46,5</i>	<i>2,86</i>
<i>Сума</i>		<i>62,99</i>		<i>57,13</i>
D		3,32		3,01
σ		1,82		1,73

Розрахувавши дисперсії для змінних, отримуємо:

I група: $\sigma_x^2 = 3,32$; II група: $\sigma_x^2 = 3,01$.

За формулою для розрахунку за φ^* -критерієм Фішера знаходимо:

$$F_{емп.} = \frac{0,43}{0,34} = 0,9.$$

За допомогою F^* -критерію Фішера з кутовим перетворенням при рівних ступенях свободи в обох випадках.

$df = n_1 + n_2 - 2$ знаходимо: 2,71 для $P 0,05$; 2,02 для $P 0,01$.

Таким чином, отримана величина потрапила в зону значущості.

$t_{емп.} < t_{0,05} \rightarrow H_0$, $t_{емп.} < t_{0,01} \rightarrow H_0$.

Не існує істотних відмінностей між показником «Шкала психологічного благополуччя» у досліджуваних I та II групи.

Отже, за допомогою цієї статистичної процедури у всіх досліджуваних було виявлено середній рівень психологічного благополуччя.

У результаті проведення статистичної процедури за допомогою F^* -критерію Фішера показник тестів «Адаптивність» та «Шкала психологічне благополуччя» у досліджуваних I та II групи статистично значимих розбіжностей не виявлено.

Проведення емпіричного дослідження та систематизація отриманих даних дозволили зробити висновки, що не існує істотних відмінностей у показниках інтегральних рівнів та складових особистісного адаптованого потенціалу та психологічного благополуччя. Це може бути пов'язано з невеликою кількістю обстежених, що не відповідає стандартам, але надалі необхідно буде зробити більш детальний та якісний аналіз та розширити вибірку досліджуваних. Отримані нами результати можуть слугувати основою для продовження дослідження і подальшого підтвердження або спростування отриманих нами результатів.

Це також може свідчити про подібність диспозиційних властивостей нервової системи, умов виховання, засвоєних стереотипів поведінки, адекватності самооцінки підлітків обох груп. Отримані дані вказують на те, що досліджувані мають однаково позитивне ставлення до себе, наявність цілей та занять, які надають життю сенсу, почуття безперервного розвитку та самореалізації, здатність відстежити та усвідомити власні переконання.

Дана робота обмежилась розв'язанням лише декількох аспектів проблеми, які б могли поглибити вивчення особливостей формування психологічного здоров'я підлітків. Залишається актуальною необхідність розробки надійних комплексних методів дослідження актуальних потреб психологічного здоров'я школярів інших вікових груп. Отримані результати потребують подальшого опрацювання та розширення з метою їх упровадження у повсякденну практику шкільного психолога.

Бібліографічні посилання

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підруч. / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2004. – 383 с.
2. Васильєва О. С. Психологія здоров'я человека: эталоны, представления, установки / О. С. Васильєва, Ф. Р. Филатов. – М. : Академия, 2001. – 352 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Ганнушкин П. Б. Избранные труды / П. Б. Ганнушкин. – М. : Медицина, 1964. – 254 с.
5. Кле М. Психологія подростка / М. Кле. – М. : Педагогіка, 1991. – 298 с.
6. Маслоу А. Психологія бытия / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук, 1997. – 304 с.
7. Никифоров Г. С. Психологія здоров'я / Г. С. Никифоров. – СПб. : Речь, 2002. – 256 с.
8. Слободчиков В. И. Психологія человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шкала – Пресс, 1995. – 384 с.
9. Шадриков В. Д. Характеристика внутреннего мира // Предмет и метод психологи : антология / В. Д. Шадриков; ред. Е. Б. Старовойтенко. – М. : Гуадеамус, 2005. – С. 399–406.
10. Штепа О. С. Пропріум зрілої особистості // Практ. психол. та соц. робота. – 2004. – № 2. – С. 26–27.
11. Шувалов А. В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья / А. В. Шувалов // Вопр. психол. – 2004. – № 6. – С. 10–33.

Надійшла до редколегії 06.03.2013.

І. Г. Батраченко, І. Є. Блавацька

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***ПСИХОСЕМАНТИЧНА ДІАГНОСТИКА ЖИТТЄВОЇ АНТИЦИПАЦІЇ**

Проаналізовано особливості та методологічні підвалини психосемантичного підходу в психології. Розглянуто особливості дослідження життєвого антиципування особистості в контексті сформованої у неї системи конструктів.

Ключові слова: життєва антиципація, психосемантика, особистісний конструкт, інтеркореляції.

Проанализировано особенности и методологические устои психосемантического подхода в психологии. Рассмотрено особенности исследования жизненного антиципирования личности в контексте сформировавшейся у неё системы конструктов.

Ключевые слова: жизненная антиципация, психосемантика, личностный конструкт, интеркорреляции.

Актуальність проблеми. Важливість досягнення здатності людини до проектування та прогнозування важлива у будь-якому суспільстві і в будь-які часи. Однак сам феномен життєвої антиципації є культурно-історично мінливим явищем. Адже життєва антиципація людини як здатність до суб'єктивного моделювання нею свого майбутнього або майбутнього іншої людини, а також суспільного контексту реалізації життєвого шляху є водночас і феноменом індивідуальної і суспільної свідомості. У кожному суспільстві на кожному етапі складається своєрідна культура життєвого антиципування, яка інтеріоризується його членами в процесі соціалізації. Тому в кожному суспільстві і в кожний час зазначений феномен потрібно певною мірою вивчати заново.

Культурно-історична своєрідність життєвого антиципування значною мірою зумовлена його опосередкованістю системами індивідуальних та суспільних значень, якими категоризується майбуття. Це робить особливо перспективним для отримання емпіричних даних психосемантичний підхід, який у його сучасному вигляді сформувався у 70-х роках минулого сторіччя. Саме в той час з використанням зазначеної термінології почали виходити праці таких відомих московських психологів, як М. А. Алмаєв [1], І. М. Козлова [5], В. Ф. Петренко [9; 10], О. Г. Шмельова [12] та ін. Методологічними підвалинами цього підходу були більш ранні наукові ідеї про взаємозв'язок мови та свідомості таких класиків радянської психології, як Л. С. Виготський [3], О. М. Леонтьєв [6], А. Р. Лурія [8], а також американських психологів Дж. Келлі [4] та Ч. Осгуда [9]. Цей підхід вже показав свою продуктивність до дослідження багатьох феноменів суспільної та індивідуальної свідомості, **але щодо життєвого антиципування він застосовувався мало, за винятком робіт І. Батраченка та О. Рихальської. Зазначені роботи показали перспективність застосування цього підходу і переконали в необхідності подальших наукових розвідок у цьому напрямі.**

З огляду на зазначене вище метою статті є аналіз особливостей застосування психосемантичного підходу до емпіричного дослідження життєвої антиципації.

Виклад результатів теоретичного аналізу проблеми. Індивідуальне життєве антиципування слід розмежувати на біографічне, коли воно стосується життєвого шляху інших людей і автобіографічне, коли йдеться про власне майбутнє життя суб'єкта. Антиципування суспільних та природних умов, на тлі яких буде в майбутньому перебігати людське життя, доцільно назвати футурологічною антиципацією. Ці складові життєвої антиципації тісно пов'язані. Так автобіографічна ан-

тиципація особистості повинна співвідноситися з біографічним антиципуванням близьких людей, особливо батьків, дітей, чоловіка, дружини. Не випадково раніше чоловіка або дружину називали долею. На разі ж у розвинутих країнах сімейні зв'язки невпинно слабшають, люди все частіше живуть безшлюбно або вступають упродовж життя у низку шлюбів. Відповідно відбувається й емансипація автобіографічного антиципування від феноменів, які можна назвати сімейною та родинною антиципацією. Внаслідок глобалізації й посилення міграційних процесів відбувається й певна емансипація автобіографічної антиципації від бачення майбутнього власної країни, але повинна посилюватися значущість глобальної футурологічно-антиципаційної спроможності особистості.

У науковій літературі зазначається, що основне завдання психосемантики полягає в реконструкції індивідуальних систем значень, через призму яких суб'єкти відображають себе, довкілля та окремі сфери реальності. Індивідуальні значення розглядаються у формах образів, символів, вербальних понять, а також ритуальних та комунікативних дій. «Значення, – як пише В. Ф. Петренко, – це узагальнена ідеальна модель об'єкта у свідомості суб'єкта, у якій зафіксовані суттєві властивості об'єкта, які виокремлено в сукупній суспільній практиці. Кодування, категоризація вихідного змісту в знаковій символічній формі ведуть до збагачення його сукупним соціальним досвідом, до впорядкування вихідного змісту, його організації у формах, напрацьованих суспільною практикою. Тією мірою, якою сприймання, пам'ять, мислення чи інший психічний процес опосередковані значенням (у формі слова, візуального символу, креслення, схеми, ритуальної дії, танцювального па, загальноприйнятого жесту чи мімічного виразу) вони є потенційно усвідомлюваними. І навпаки, збої в нормальному функціонуванні значень ведуть до порушення усвідомлювання» [10, с. 12].

Такий зв'язок значень з перебігом психічних процесів людини у контексті будь-якої її діяльності та поведінки дає можливість вивчати дуже широкий спектр психологічних проблем через дослідження індивідуальних систем значень, які використовуються суб'єктом для розв'язання завдань, що виникають перед ним у відповідній сфері його життя.

З'ясування особливостей значень, які функціонують на індивідуальному груповому та суспільному рівні, є не простим завданням, оскільки будучи засобом опису дійсності, самі значення (поняття) можуть не усвідомлюватися як такі. Для їх усвідомлення їх необхідно виразити в системі інших значень. Усвідомлення системи значень суб'єкту, групі або суспільству необхідно для розширення картини світу і власне самої дійсності. Дійсність репрезентована суб'єкту через призму чуттєвої моделі світу у формі перцептивних образів, а також знакових та концептуальних моделей. Для наївного, нерелексивного суб'єкта дійсність є «злистою» з цією моделлю. Рефлексія понятійних форм дає можливість через констатацію множинності можливих моделей світу розширити об'єкт пізнання і напрацьовані засоби пізнання, переборюючи позицію «наївного реалізму», забезпечити суб'єкту певну свободу у виборі і конструюванні засобів пізнання.

Психосемантика виходить з того, що рефлексія засобів пізнання, використовуваних суб'єктом, необхідні не лише в рамках наукового мислення, але й у сфері житейської, буденної свідомості. Слід погодитися з О. В. Улибіною, що, попри зневажливість відтінку, який міститься в терміні «буденна свідомість», остання заслуговує уваги науковців не меншою мірою ніж наукова свідомість [11, с. 5]. Адже буденна свідомість є природним рівнем відображення дійсності, який попри всю його нерациональність та примітивність забезпечує, як правило, необхідний рівень адаптації до повсякденності. Імплицитна картина світу, що міститься у буденній свідомості, набуває певний самостійний онтологічний статус і впливає, навіть будучи ілюзорною, на його реальний життєвий вибір, прийняття рішень, окремі вчинки та на всю поведінку в цілому.

Тому своєрідним девізом психосемантики можна вважати таку настанову: хочеш пізнати сприймання індивідом певної реальності та поведінку в її контексті, пізнай його систему індивідуальних значень, опираючись на яку він буде суб'єктивні моделі цієї реальності і проектує свої дії стосовно неї. Аналогічне можна сказати не лише про індивіда, але й про соціальну групу та суспільство з тією різницею, що тут мова буде йти не про індивідуальні, а про групові та суспільні системи значень.

Якщо ми хочемо досягнути індивідуальні відмінності між тими чи іншими суб'єктами, то велику користь у цій справі може принести дослідження відмінностей у їхніх індивідуальних системах значень. Відповідно, коли ми хочемо зрозуміти характер психічних змін, які переживає певний суб'єкт у процесі розвитку, то тут добре буде вивчити ті зміни, які відбулися в його системі індивідуальних значень. А якщо ми поставили за мету підвищити ефективність діяльності в контексті тієї чи іншої сфери, то це можна зробити шляхом удосконалення категоріальних структур його свідомості, які опосередковують пізнавальні процеси стосовно даного сектора дійсності.

Системи значень індивідуальної, групової та суспільної свідомості як своєрідні пізнавальні інструменти щодо певної сфери реальності можуть дуже різнитися за кількістю самих значень, їхнім складом, характером синонімії та антонімії, активності застосування тих чи інших значень у пізнавальних процесах. Системи значень також можуть бути дуже різними і в плані їх ієрархічної організації. Зазначені відмінності і встановлюються за допомогою різних методик у результаті проведення психосемантичних досліджень.

Окрім значення в рамках психосемантики у якості первинної одиниці вивчення індивідуальної, групової та суспільної свідомості розглядається таке явище, як конструкт і, відповідно, увага дослідника фокусується на системах конструктів. На сьогодні оперування терміном конструкт по суті означає окремий підхід у межах психосемантичного підходу, підвалини якого започатковані Дж. Келлі [4; 7].

Конструкт, порівняно зі значенням, є більш складним утворенням, яке являє собою біполярну шкалу, утворену двома протилежними за своїм змістом значеннями. Ілюстраціями можуть бути такі дуже розповсюджені конструкти: добрий – злий; сильний – слабкий; красивий – потворний тощо. Конструкт – це своєрідна координатна вісь або вимір. Він може бути строго дихотомічним і складатися лише з полюсів, а може і включати більшу чи меншу кількість ділень (градацій) між полюсами. Він також може бути і континуальною (безперервною) шкалою, що містить нескінченну кількість градацій, за якими можна тлумачити події чи об'єкти.

Важливою відмінністю конструкта від значення є те, що він дає можливість не лише категоризувати певні об'єкти, встановивши їх відповідність певній категорії (Петро є добрий, Іван є добрий, Віктор є злий, Валерій є злий), але й оцінити, розмістивши ближче чи далі від певного полюсу на шкалі конструкта. Тоді, скажімо, Петро може в контексті конструкта «добрий – злий» ближче до полюсу «добрий», ніж Іван, а Валерій ближче до полюсу злий, ніж Віктор.

Дж. Келлі вважав, що конструкти слугують каналами, по яких спрямовуються психічні процеси людини. Він образно порівнював конструкти з вулицями двостороннього руху, які дають можливості дістатися тих чи інших висновків. Утворення суб'єктом особистих конструктів можна розглядати як «зв'язування множин подій в зручні, «під'ємні» для конкретної людини вузли чи в'язанки, які їх доводиться тягнути на собі. Коли вони так пов'язані, події набувають тенденції ставати прогнозованими, а значить контрольованими і керованими» [4, с. 164].

Кожен двополюсний конструкт забезпечує людині дихотомічний вибір: як сприймати дещо чи як діяти. Система конструктів, створювана індивідуально кожною людиною, відображає мережу шляхів, по яких вона має рухатися. «Ко-

жен шлях, – підкреслює Дж. Келлі, – це дорога з двостороннім рухом, що дозволяє рухатися в будь-якому з двох напрямків, але тільки не поперек! Вона у змозі виробити нову лінію поведінки, не побудувавши концептуальні маршрути слідування» [4, с. 166]. Тому рух до певної мети передбачає послідовність дихотомічних виборів, кожен з яких спрямовується конструктом. «Коли хтось намагається заново витлумачити себе, він може або з гуркотом мчатися по колу у своїх старих жолобах, або ж прокласти нові шляхи через ті ділянки, які до того йому були недоступні» [4, с. 167].

Отже діяльність особистості в контексті певної сфери реальності визначається. Організація конструктів має як вертикальний, так і горизонтальний вимір. У першому випадку між конструктами можуть існувати суперординатні та субординатні відношення. Наприклад, у деякої людини полюси конструкта «хороший – поганий» може як більш загальний включати відповідно полюси конструкта «розумний – дурний». Інша ж людина може вважати, що подібного зв'язку між зазначеними якостями не існує і, скажімо, розумна людина не обов'язково є хорошою. Горизонтальні зв'язки полягають у тім, що оцінювання різними конструктами у досвіді даної людини може бути пов'язано більш чи менш тісним чином.

Для вивчення систем особистих конструктів застосовується багато методичних прийомів. Одні з них стосуються виявлення чи задання конструктів, другі – вивчення інтеркореляцій між конструктами, треті – встановлення ієрархічних зв'язків між конструктами, впорядкованості один відносно одного в плані загальності, імплікативності.

Виявлення особистих конструктів може здійснюватися шляхом оперування з репрезентативною вибіркою елементів з тієї змістовної сфери, щодо якої вивчається система конструктів. Оперування можливе на базі тріад елементів. Досліджуваному пропонується вказати в кожній тріаді два елементи, спільних у певному плані і протилежних у цьому аспекті третьому. При використанні діад елементів вказується спільна суттєва ознака, а потім – полюс, протилежний спільності.

Метод діад і тріад досить широко описано у відповідній літературі, але чомусь там не зустрічається метод, який за аналогією з першими двома можна легко сконструювати – метод монад. На нашу думку, елементи можна брати і по одному та пропонувати досліджуваному назвати його суттєві властивості, а потім вказати характеристики, протилежні виявленим. Більше того, на нашу думку, інколи можна обійтися і взагалі без будь-яких конкретних елементів. Можна напряму попросити досліджуваного назвати значення або конструкти, за допомогою яких, з його точки зору, можна оцінювати певну змістовну сферу.

Стосовно сфери біографічного майбутнього людини у випадку монад можна просто попросити людину хоча б кількома словами охарактеризувати майбутнє своє або іншої людини. Після цього до названих характеристик можна запропонувати назвати полярні і таким способом виявити певний набір конструктів, якими користується дана людина для категоризації власного майбутнього. У другому випадку можна поставити завдання перед досліджуваним просто вказати, яким може бути людське майбутнє взагалі, безвідносно до конкретних людей.

Інша група прийомів виявлення особистих конструктів базується на відштовхуванні від уже раніше виявлених будь-яким способом конструктів. Можна також відштовхуватися і від якогось загальноприйнятого конструкта, попередньо переконавшись у його зрозумілості та актуальності для досліджуваного. До цієї групи прийомів належить метод «драбини» та метод «піраміди».

За методом «драбини» досліджуваний має назвати конструкт більш загальний щодо початкового, під який початковий підпадає як окремий випадок. У результаті цього виявляється конструкт суперординатний стосовно початкового. Після його отримання процедура повторюється і т.д. Користуючись процедурою «драбина», можна рухатися до все більш загальних конструктів.

За методом «піраміди», навпаки, тим чи іншим способом досліджуваному пропонується назвати менш загальні конструкти і рух здійснюється в протилежному напрямі.

І в першому, і в другому випадках конструкти породжуються до тих пір, поки не буде досягнуто найбільш суперординатного чи субординатного конструкта або поки досліджуваний не відмовиться від цього.

Конструкти можуть не тільки виявлятися, але й задаватися дослідником, виходячи із загальноприйнятих конструктивів або взятих при вивченні інших осіб. У цьому випадку за досліджуванним лишається завдання вказати, чи зрозумілими й актуальними є для нього запропоновані конструкти. Як зауважують Ф. Франселла і Д. Банністер: «Для деяких цілей краще задавати конструкти хоча б у частині набору» [2, с. 54]. При цьому слід мати на увазі, що експериментатор, задаючи конструкти, по суті пропонує вербальний ярлик, до якого досліджуваний прив'яже свій особистий конструкт. Тому принаймні необхідно, щоб ярлики були значущими для досліджуваного. Задані ярлики можуть виявитися ідентичними тим, які досліджуваний використовує сам, але можуть і не мати для нього ніякого смислу [2, с. 54].

Для вивчення таких зв'язків формується репрезентативна вибірка елементів з відповідної сфери, тим чи іншим способом оцінюються за сформованим раніше набором конструктивів і обчислюються коефіцієнти інтеркореляцій між конструктами. Наявність значущої кореляції між конструктами означає, що в досвіді даної людини ці конструкти взаємопов'язані, і, даючи оцінку за одним із конструктивів, людина може зробити оцінку її і за іншим.

Наприклад, якщо конструкт «красивий – некрасивий» і «вірний – невірний» пов'язані настільки жорстко, як у відомій пісні, то жінка з відповідною системою конструктивів, зустрівши чоловіка й оцінивши його як красивого автоматично оцінить його і як невірною. Тобто здійсниться свого роду гносеологічне передбачення. А якщо в розуміння її щасливого майбутнього входить вірність супутника життя, то може бути здійснене ще й онтологічне передбачення: «з ним у мене буде нещасливе майбутнє».

Інтеркореляційний зв'язок між конструктами залежно від його величини по суті означає, як зазначалося раніше, міру того, з якою імовірністю на підставі оцінки за одним конструктом можна робити прогностичне судження за іншим. Тому, на нашу думку, кореляційний підхід у даному випадку не є єдино можливим. Адже можна і прямо запитати досліджуваного про такий імовірнісний зв'язок.

Отже, на нашу думку, можна окреслити два взаємодоповнюючих підходи до встановлення імовірнісних зв'язків між конструктами. Один – на основі розрахунку інтеркореляцій, а другий – через виявлення імовірнісного зв'язку прямим способом. Слід тільки зауважити, що між результатами, отриманими за цими способами, повного збігу не буде, бо перший стосуватиметься насамперед зв'язків, що не обов'язково усвідомлюються (і в цьому, до речі, його цінність), а другий – усвідомлюваних. Проте свідомі й підсвідомі зв'язки досвіду не повністю відповідають один одному, а інколи й суттєво відрізняються (наприклад, унаслідок дії механізмів психологічного захисту). Тим більше інформативним буде зіставлення решіток інтеркореляційного та імовірнісного типу.

Крім того, інтекореляційні таблиці описують зв'язки між конструктами, націленими на одну якусь змістовну сферу, скажімо, риси особистості або життєві шляхи людини. Імовірнісну таблицю можна також побудувати, включивши конструкти з двох змістовних сфер. Така таблиця може описати уявлення людини про взаємозв'язок її характеру і особливостей майбутнього життєвого шляху.

Інтеркореляційні та ймовірнісні таблиці взаємозв'язку особистих конструктивів досить зручні для конструювання різних показників, які характеризують дану

систему конструктів. Так, один з найбільш відомих є показник когнітивної складності. Існують різні тлумачення цього показника. В. Ф. Петренко дає йому таке визначення: «Кількість незалежних, не синонімічних, не корелюючих конструктів, використовуваних досліджуваним, визначає його когнітивну складність у даній змістовній сфері» [9, с. 70]. Використовуються також показники інтенсивності, насиченості, упорядкованості, інтегративності тощо [2].

Багато з цих показників мають інформативний характер. Важливим аспектом дослідження індивідуальних систем конструктів є також встановлення імплікативних зв'язків між конструктами (тобто відношень субординатності та суперординатності). З цією метою розроблено цілу систему імплікативних решіток [2], хоча подібні відношення вже встановлюються, принаймні частково, при використанні методів «драбини» та «піраміди».

Дослідження системи антиципаційних схем може здійснюватися за допомогою імовірнісних решіток, утворених вибірками відповідних конструктів. Але можна припустити й інший спосіб, коли задається тільки вхідний конструкт і ймовірності щодо нього, а досліджуваний повинен експлікувати вихідний.

Опосередкованість життєвої антиципації системами індивідуальних та суспільних значень робить особливо перспективним для отримання емпіричних даних психосемантичний підхід у формі імовірнісного диференціалу. Він полягає в експлікації суб'єктивних імовірностей здійснення варіантів майбутнього, заданих дескриптивним та імовірнісними конструктами (імовірнісний профіль майбутнього) або/і дескриптивним, імовірнісним та хронологічним конструктами (імовірнісна хрономатриця). При цьому імовірнісна футуроматриця є множиною імовірнісних профілів, кожен з яких репрезентує той чи інший віковий період.

Висновки. Психосемантичне дослідження життєвої антиципації доцільно будувати за схемою, яка включає: виявлення та/або задання готових конструктів та оцінювання майбуття в контексті такої системи конструктів (імовірнісний профіль); вивчення інтеркореляцій та/або суб'єктивно-імовірнісних зв'язків між конструктами; встановлення ієрархічних зв'язків між конструктами щодо відношень субординатності та суперординатності. При цьому інтеркореляційний та суб'єктивно-імовірнісний (метод імовірнісного диференціалу) підходи є взаємодоповнюючими.

Бібліографічні посилання

1. **Алмаев Н. А.** Элементы психологической теории значения / Н. А. Алмаев. – М. : Изд-во «Ин-т психол. РАН», 2006. – 432 с.
2. **Баннистер Д.** Новый метод исследования личности / Д. Баннистер, Ф. Франселла. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
3. **Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 4–361.
4. **Келли А. Дж.** Теория личностных конструктов / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
5. **Козлова И. Н.** Личность как система конструктов (Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли) / И. Н. Козлова // Системные исследования. Ежегодник. 1975. – М. : Наука, 1976. – С. 128–148.
6. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособ. [для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология», «Клиническая психология»] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Изд. центр «Академия», 2004. – 346 с.
7. **Леонтьев Д. А.** Непонятый классик (к 100-летию со дня рождения Джоржа Келли (1905 – 1967)) / Д. А. Леонтьев // Психол. журн. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 110–116.
8. **Лурия А. Р.** Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М.: Наука, 1974. – 172 с.
9. **Петренко В. Ф.** Конструктивистская парадигма в психологической науке / В. Ф. Петренко // Психол. журн. – 2002. – № 3. – С. 112–119.
10. **Петренко В. Ф.** Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

11. **Улыбина Е. В.** Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М. : Смысл, 2001. – 263 с.
12. **Шмелев А. Г.** Психодиагностика личностных черт / А. Г. Шмелев. – СПб. : Речь, 2002. – 473 с.

Надійшла до редколегії 01.04.2013.

УДК 159.922.84

О. В. Богач

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ СИТУАЦІЙ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Розглянуто особливості вікової специфіки ситуацій морального вибору, що є актуальними для особистості в період ранньої юності. Подається класифікація ситуацій морального вибору, що ґрунтується на основних характеристиках провідних систем відносин, які виникають у період ранньої юності, а саме: «старшокласник – незнайома людина», «старшокласник – родина», «старшокласник – друзі».

Ключові слова: ситуація морального вибору, старшокласники, вчинкова поведінка, моральна активність, система відносин, ціннісно-моральний конфлікт, рання юність, моральні інтереси, цінності, сфера міжособистісного спілкування.

Проанализированы возрастные особенности специфики ситуаций морального выбора, актуальных для личности в период ранней юности. Рассматривается классификация ситуаций морального выбора, в основу которой положены характеристики ведущих систем отношений в период ранней юности: «старшекласник – незнакомый человек», «старшекласник – семья», «старшекласник – друзья».

Ключові слова: ситуація морального вибору, старшокласники, вчинкова поведінка, моральна активність, система відносин, ціннісно-моральний конфлікт, рання юність, моральні інтереси, цінності, сфера міжособистісного спілкування.

Незважаючи на широкий спектр розроблених науковцями проблем взаємодії особистості з ситуацією (Л. Анциферова, Л. Бурлачук, Н. Чепелева, К. Грауман, К. Левін, Д. Магнуссон та ін.), дотепер не існує загальноприйнятої теорії ситуацій, чітко визначених критеріїв поняття «ситуація морального вибору» [1; 2; 6; 3; 4; 5]. Психологічні дослідження також показують, що поза увагою залишився прошарок проблем, пов'язаний із вивченням специфіки актуальних для періоду ранньої юності ситуацій морального вибору, що виступає однією з причин складності їх вирішення особистістю.

Сформованість уміння усвідомлювати психологічні ознаки ситуацій морального вибору і на їх основі обирати рішення щодо варіанта вчинку є важливою складовою морального розвитку особистості особливо в період ранньої юності, коли нею здійснюється особистісний та професійний вибори, які за своєю суттю є завжди моральними. Опанування власної моральної активності старшокласниками, яку Л. Антилогова, Г. Балл, М. Боришевський, М. Зотов, В. Татенко, Т. Титаренко визначають головним чинником духовного саморозвитку особистості, відбувається в процесах навчання, пізнання, праці, спілкування, де важливе місце посідає рішення ціннісних дилем [1; 3; 5; 7; 10; 11]. Особливу роль у становленні єдності моральних знань та переконань особистості відіграють вирішення ситуа-

цій морального вибору, за результатами яких можна визначити її моральну „силу «Я»”, смисли та цінності, якими вона керується.

Аналіз уміння усвідомлювати психологічні ознаки ситуацій морального вибору відбувався на прикладах наведених старшокласниками ситуацій, що були отримані під час пілотного дослідження, в якому брали участь 87 старшокласників шкіл м. Луганська та Луганської обл. Використання наданої інструкції, у якій досліджуваним пропонувалося описати одну або декілька ситуацій морального вибору з власного досвіду або свідками яких вони були і які викликали в них сильні емоційні переживання, довгі розмірковування, спрямовувалося на отримання неупередженої актуальної для сфери стосунків сучасної молоді інформації про реальні ситуації, в основі яких міститься ціннісно-моральний конфлікт. Дослідження проводилося анонімно.

У результаті було отримано 213 прикладів наведених ситуацій, за якими надалі диференціювалися уміння старшокласників відрізнити ситуації морального вибору від інших видів життєвих ситуацій, визначалася їхня актуальність для періоду ранньої юності.

Для вирішення поставленої мети та спираючись на погляди провідних науковців (С. Анісімов, В. Бакштановський, Г. Балл, В. Роменець, В. Татенко, Ю. Шрейдер та ін.), було систематизовано й виділено психологічні ознаки, за якими ситуація морального вибору відрізняється від інших видів життєвих ситуацій (конфліктних, побутових, індивідуальних та ін.), а саме:

1) своєрідним поєднанням зовнішніх умов, обставин, які висувають особистості моральний виклик щодо її вчинкової поведінки;

2) наявністю конфлікту, основою якого є зіткнення різноспрямованих цінностей, одна з яких за своїм змістовним показником обов'язково повинна бути *моральною*, що ми розуміємо як *внутрішнє смислове динамічне утворення, яке втілює в собі інтеріоризовані суспільні гуманістичні ідеали, виступає еталоном належного, важливим чинником регуляції соціальних відносин та поведінки індивіда*;

3) необхідністю вибору особистістю однієї з конфліктуючих цінностей;

4) наявністю механізму «боротьби мотивів», на якому ґрунтується остаточний ціннісний вибір особистості;

5) здатністю особистості активно постати в ролі активного суб'єкта ситуації морального вибору [4, с. 29].

Урахування вищезазначених ознак дозволило визначити поняття **«ситуація морального вибору»** як **сукупність зовнішніх умов, що становлять для особистості основу можливості/неможливості виступити суб'єктом вчинкової поведінки й проявити певну ціннісну позицію щодо розуміння обставин, усвідомлення ціннісного конфлікту, переживання й подолання «боротьби мотивів» та здійснення вчинку (моральної дії)** [4, с. 29].

Спираючись на визначені вище специфічні ознаки ситуацій морального вибору, відбувалася диференціація всіх наведених старшокласниками прикладів ситуацій.

Встановлено, що досліджувані у своїй більшості усвідомлюють опановані в процесі власного морального розвитку психологічні ознаки ситуацій морального вибору (72,6 %). Проте, серед наведених прикладів ситуацій були й такі, що у своїй основі не містили морального конфлікту або конфлікт мав місце, але в ньому було відсутнє ціннісне спрямування (27,4 %), тому вони стосувалися звичайних життєвих обставин, що не становили для їх учасників основу можливості виступити/не виступити суб'єктом власного вчинку. Як засвідчують результати проведеної тренінгової роботи під час психологічного супроводу, спрямованого на розвиток ціннісно-смислової готовності старшокласників до морального вибору, брак уміння особистості усвідомлювати ознаки ситуацій морального вибору та діяти з урахуванням їх особливостей, стає певною перешкодою для активізації процесів її духовного самовдосконалення.

Розгляд змістовної основи прикладів ситуацій морального вибору показав також, що їх події ґрунтуються або на життєвому досвіді самих старшокласників і подаються від першої особи, або на тих подіях, учасниками яких були інші люди (незнайомі, знайомі та рідні). З урахуванням цих особливостей ситуації було класифіковано за спільними ознаками, якими стали провідні системи відносин у період ранньої юності й розподілено за найбільш кількісно вагомими групами: «старшокласник – незнайома людина» (68,0 %), «старшокласник – родина» (9,0 %), «старшокласник – друзі» (23,0 %). До останньої групи віднесено ситуації, у яких старшокласники описували події, пов'язані з друзями, однокласниками або референтною групою (рис.1).

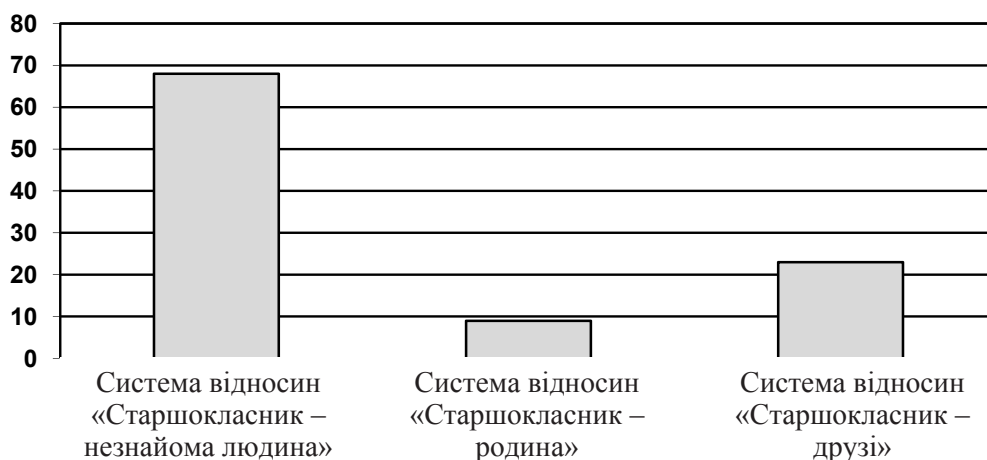


Рис. 1. Розподіл ситуацій морального вибору за системами відносин старшокласників, %

Вважаємо, що значущість зазначених систем моральних відносин для старшокласників є такими, що зумовлені специфікою вікового розвитку досліджуваних у сфері міжособистісного спілкування. Процеси дорослішання вимагають від особистості розширення соціального простору спілкування для набуття нового досвіду комунікативної взаємодії з іншими людьми, що певним чином відбивається на процесах морального саморозвитку особистості.

Розширення сфери взаємовідносин з довкіллям науковці (М. Боришевський, І. Кон, Т. Титаренко та ін.) вважають головною особливістю періоду ранньої юності, завдяки чому старшокласник активно вибудовує власну особистість [1; 3; 4]. Процеси переоцінки цінностей, формування світогляду, без яких унеможливується процес дорослішання старшокласників загалом, виступають стимулом для аналізу мотивів власної поведінки та поведінки інших людей задля самовдосконалення їхнього морального «Я». Основою вироблення моральних переконань стає емоційно пережитий індивідуальний досвід, який отримують старшокласники як під час взаємодії з оточуючим світом людей, так і завдяки аналізу тих варіантів вчинків, що надходять до них через засоби масової інформації, літературні джерела тощо. Підтвердженням цього факту є найбільша кількість (68,0 %) наведених прикладів ситуацій морального вибору, що стосуються системи відносин «старшокласник – незнайома людина» (див. рис. 1). Проекції майбутнього самовизначення виявилися в зорієнтованості досліджуваних на екзистенційні цінності, тому змістове наповнення ситуацій часто містить питання смислу та цілей життя людини. Моральні інтереси старшокласників у цій групі ситуацій частіше обертаються навколо таких цінностей, як «життя іншої людини», «життя ще ненародженої дитини», «цінність допомоги ближньому», «цінність культурної спадщини», «цінність людських стосунків» тощо. Наведемо приклади таких ситуацій.

Ситуація №1. У центрі міста перехожі не звертають увагу на людину, що знепритомніла і лежить на тротуарі. Можливо, вони думають, що вона випила зайвого, але може бути й так, що у неї серцевий напад і потрібна допомога лікаря. Ситуація №2. Самотня дівчина народила дитину. Їй було необхідно продовжувати навчання, влаштовувати особисте життя, а дитя вимагало багато уваги, піклування. Допомоги чекати не було від кого, тому дитина стала тягарем. Бездітна родина запропонувала всиновити малюка, але за умови, що мати його більше ніколи не побачить.

Наступною особливістю вікового розвитку старшокласників, що простежується в змісті наведених ситуацій, є переплетення двох суперечливих потреб спілкування – відокремлення та афіліації як необхідності бути включеними до будь-якої групи, спільноти [8, с. 129]. Відокремлення частіше виявляється в емансипації від контролю старших, проте воно діє і в стосунках з ровесниками, де на перший план виходить їх якість, а не важливість самої належності до референтної групи, як це було в підлітковому віці. Незважаючи на це, спілкування з ровесниками залишається важливим чинником розв'язання низки важливих задач для особистості, серед яких – опанування рольових норм молодіжного середовища, відпрацювання комунікативних навичок та обмін актуальною для цього віку інформацією [9, с. 3].

Оскільки в старшокласників підвищуються вимоги до спілкування з друзями, воно стає більш вибіркоvim, зорієнтованим на більшу довіру, внутрішню близькість, інтимність стосунків. Як підкреслював Е. Еріксон, якість спілкування з близькими однолітками закладає проєкцію майбутніх стосунків у дорослому житті – у власній родині, з друзями, колегами.

З появою нових «дорослих прихильностей» (кохання та інтимних стосунків) дружба поступово втрачає свої позиції. Цій тенденції також сприяє поширене в молодіжному середовищі комп'ютерне спілкування, що поступово віддаляє старшокласника від живого спілкування, стаючи його сурогатною заміною [12, с. 27].

Зазначені особливості простежувалися в ситуаціях, що були віднесені до другої групи та стосувалися системи відносин «старшокласник – друзі». За кількістю наведених прикладів (23,0 %) вона посіла друге місце (див. рис.1). Важливими для старшокласників цінностями в цій системі відносин стали «дружба», «кохання», «самоповага». Бажання мати вірних друзів є головним ціннісним пріоритетом, який тут простежується. Підтвердженням цього є приклади ситуацій. Ситуація №1. *Хлопець дав собі слово більше не палити. Нещодавно він познайомився з новою цікавою компанією. Якось за невимушених обставин йому запропонували сигарету. Він не хотів порушувати власного слова, але також не хотів втратити доброго ставлення нових друзів.* Ситуація №2. *Я посварився з найкращим другом і дуже серджуся не тільки за отриману незаслужену образу, а й за те, що її свідком стала дівчина, яка мені подобається. Через декілька днів я повертався додому і побачив, як троє невідомих з'ясовують стосунки з моїм другом, який дуже потребує допомоги.* Ситуація №3. *Десятикласник Дмитро, у зв'язку зі зміною місця проживання перейшов до нової школи. Юнак уже обрав для себе професію юриста, мріяв самостійно вступити до університету, тому добре вчився, активно працював на уроках. Дмитро хотів багато знати, проте в новому класі були свої традиції. Тут не прийнято «бути розумним», відповідати на уроках за власним бажанням, тому однокласники ображали та бойкотували тих, хто з відповідальністю ставився до навчання.*

У період ранньої юності важливих змін зазнає і стиль спілкування старшокласників. Необхідність дотримання особистістю прийнятого суспільством культурно-нормативного канону маскулітності або фемінітності суттєвим чином впливає на подальший розвиток емпатійних процесів, завдяки яким відбуваєть-

ся освоєння внутрішнього світу іншої людини [6, с. 39–46]. Ф. Асадуліна, Д. Малюгін доводять, що гендерні відмінності стають не тільки важливими чинниками зумовленості емоційного фону реакцій особистості на події, а й суттєвим чином впливають на процеси її спілкування, тому дівчата порівняно з юнаками виявляються чуттєвішими, у них більше розвинена здатність до саморозкриття, детальної передачі особистісно значущої інформації [2, с. 48–55]. Ця тенденція виявляється в змістовому оформленні наведених ситуацій. Дівчата в нашому дослідженні частіше вдавалися до опису емоційних станів головних учасників ситуацій, деталізували події, надавали розгорнуті коментарі до наведених вчинків, висловлювали власні думки про поведінку людей в них, оцінювали її. Для юнаків, навпаки, характерними ознаками стали стислість висловлювань, незначна емоційна забарвленість змісту та майже відсутність оцінювання, яке виявляє їх власне ставлення до вчинків учасників наведених ситуацій. Загалом більшу конкретизацію вони продемонстрували в описі змістових аспектів ситуацій.

Важливою особливістю періоду ранньої юності виступає перебудова взаємовідносин з дорослими, що також простежується в наведених ситуаціях. Оскільки система відносин «старшокласник – родина» представлена найменшими кількісними показниками прикладів (9,0 %), уважаємо, що така позиція зумовлена процесами емансипації від батьків (див. рис. 1). У період ранньої юності особистість стає здатною самостійно обирати для себе норми поведінки, друзів, засоби свого дозвілля, орієнтуючись на власну систему цінностей, яка може й не прийматися близькими дорослими. Проте процеси особистісного та професійного самовизначення потребують зближення з батьками, вчителями, іншими дорослими, які мають багатий життєвий досвід, тому можуть обговорювати разом із старшокласниками питання та проблеми, що їх хвилюють, давати на них відповіді. Ця тенденція позначилася й на сфері ціннісних пріоритетів досліджуваних. У системі відносин «старшокласник – родина» юнаки частіше оперують цінностями – «любов до ближнього», «материнство», «кохання», «повага», «здоров'я та життя близької людини», «шлюбні стосунки», «родинні стосунки» та ін., що засвідчує про їхній інтерес до сфери відносин з близькими людьми. Виявляючи особистісну готовність до прийняття важливих доленосних рішень, старшокласник обирає для себе цінності як певні орієнтири, на яких він будуватиме власну сім'ю. Старшокласники навели такі приклади ситуацій, що належать до системи відносин «старшокласник – родина». Ситуація №1. *Юнак та дівчина покохали одне одного. Батьки з боку нареченого не хочуть приймати майбутню невістку, оскільки вона з малозабезпеченої родини. Вони пропонують сину познайомитися з іншою дівчиною, яка складе йому більш вигідну партію.* Ситуація №2. *Родина довгий час збирала гроші на автомобіль. Вже було обрано модель та її колір. Несподівано приїхав родич із проханням про допомогу. У його неповнолітнього сина виявили онкологічне захворювання. Необхідна термінова та дорога операція, яка допоможе врятувати йому життя, але на лікування не вистачає грошей.*

Таким чином, аналіз наведених старшокласниками прикладів ситуацій морального вибору дозволив диференціювати їхні уміння щодо усвідомлення психологічних ознак зазначених ситуацій. Для більшої частини старшокласників властиво надавати приклади ситуацій, в основі яких міститься моральний конфлікт з наявним ціннісним спрямуванням, що засвідчує сформованість їхнього особистого уміння відрізнити відповідно до засвоєних у процесі власного морального розвитку психологічних ознак ситуації морального вибору від інших життєвих ситуацій.

Установлено, що наведені приклади актуальних для періоду ранньої юності ситуацій морального вибору можуть поділятися за належністю до тих систем відносин, що зумовлені ключовими потребами вікового розвитку особистості.

Оскільки розширення взаємовідносин з довкіллям задля набуття власного життєвого досвіду є найбільш значущим для старшокласників, ця вікова тенденція відбилася в системі відносин «старшокласник – незнайома людина». Актуалізація двох наступних суперечливих вікових потреб – відокремлення та афіліації – позначилася на процесах підвищення вимог старшокласників до спілкування з друзями, референтним оточенням і певним збереженням залежності від нього особливо чітко простежується в системі відносин «старшокласник – друзі». Перебудова взаємовідносин та взаємодії старшокласників з батьками, учителями та іншими значущими дорослими, що ґрунтується на процесах автономії та зближення, зумовлених певною самостійністю й незалежністю, що дає процес дорослішання та звернення до життєвого досвіду близьких, які краще розуміють життя та можуть надати цінні для молоді людини поради, простежується в системі відносин «старшокласник – родина».

Перспективи подальшого дослідження тих проблем, що були окреслені в нашій роботі вбачаємо у більш глибокому вивченні гендерних та вікових аспектів вирішення ситуацій морального вибору старшокласниками, вивченні внутрішньопсихічних механізмів співвідношення свободи й відповідальності в процесі етичного вибору особистості в період ранньої юності.

Бібліографічні посилання

1. **Антилогова Л. Н.** О взаимосвязи ценностных ориентаций и нравственной активности личности / Л. Н. Антилогова // Сибирская психология сегодня : сб. науч. тр. – Вып. 2. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. – 410 с. – С. 13–17.
2. **Асадуллина Ф. Г.** Ценностные ориентации мужчин и женщин как факторы морального выбора / Ф. Г. Асадуллина, Д. В. Малюгин // Психол. журн. – 2008. – Т. 26, № 6. – С. 48–55.
3. **Балл Г. О.** Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соц. психологія. – 2005. – № 1. – С. 3–13.
4. **Богач О. В.** Психологічні ознаки ситуацій морального вибору та особливості їх розв'язання старшокласниками / О. В. Богач // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Х. : ХПНУ, 2011. – Вип. 41. – С. 23–33.
5. **Боришевський М. Й.** Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат / М. Й. Боришевський. – К., 1993. – 23 с.
6. **Журавльова Л. О.** Емпатійні ставлення та їх класифікація / Л. О. Журавльова // Соц. психологія. – 2008. – № 5. – С. 39–46.
7. **Зотов Н. Д.** Личность как субъект нравственной активности: природа и становление : (филос. – этич. исслед.) / Н. Д. Зотов. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1984. – 247 с.
8. **Кон И. С.** Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
9. **Красновський В. М.** Соціальна ситуація розвитку старшокласника: звернення до інтерпретації її особливостей та шляхів гуманізації / В. М. Красновський // Практ. психологія та соц. робота. – 2005. – № 6. – С. 3–9.
10. **Татенко В. О.** Вчинок як принцип побудови теорії та історії психології / В. О. Татенко, В. А. Роменець // Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 161–194.
11. **Титаренко Т. М.** Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
12. **Харрис Р.** Психология массовых коммуникаций / Р. Харрис. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 448 с.

Надійшла до редакції 22.03.2013.

Н. А. Буняк

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Подано результати анонімного анкетування та тестування студентів Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя з метою дослідження взаємозв'язку конфліктності та психологічних чинників, що її обумовлюють.

Виявлено залежність рівня конфліктності особистості від таких психологічних особливостей особистості, як самооцінка, рівень агресивності, тривожності, фрустрації, ригідності та локус контролю.

Ключові слова: конфліктність, самооцінка, агресивність, тривожність, фрустрація, ригідність, локус контролю.

Представлены результаты анонимного анкетирования и тестирования студентов Тернопольского национального технического университета имени Ивана Пулюя с целью исследования взаимосвязи конфликтности и психологических факторов, ее обуславливающих.

Выявлена зависимость уровня конфликтности личности от таких психологических особенностей личности, как самооценка, уровень агрессивности, тревожности, фрустрации, ригидности и локус контроля.

Ключевые слова: конфликтность, самооценка, агрессивность, тревожность, фрустрация, ригидность, локус контроля.

Постановка проблеми. Погляди на конфлікт як на домінуючий осередок суспільних відносин є доволі поширеними серед сучасних досліджень. Він постійно присутній як в явних, так і в латентних формах, наявний у зіткненнях перспектив розвитку країни і в повсякденному житті, пронизуючи усі міжособистісні відносини у суспільстві. Конфлікт існує і там, де є співпраця та згода. Головне питання психології конфлікту та конфліктології загалом полягає не у поверненні до безконфліктного стану, а в тому, щоб навчитися жити з конфліктом, використовуючи його стимулюючу дію у тих випадках, коли він розвивається в певних рамках, і усвідомлюючи його руйнівний характер, коли він переростає ці рамки [1, с. 249–250].

Усвідомлений аналіз конфліктів і пошуки шляхів їх вирішення за допомогою взаємоприйняттого узгодження позицій конфліктуючих сторін істотно просуває людину по шляху самопізнання і допомагає розібратися в багатьох нюансах внутрішнього життя. Зазвичай люди поверхово ставляться до великих, а тим більше до малих зіткнень повсякденності, тому рідко досягають розуміння дійсних причин, властивостей, особливостей та ролі конфліктів у їхньому житті та розвитку їхньої особистості.

Конфліктне протиріччя – основа саморозвитку людини і соціальних систем, потрібно не уникати конфліктів, а знаходити адаптивні шляхи виходу із них.

Зростаючі потреби соціальної і психологічної практики у роботі з конфліктними особистостями та конфліктністю власне студентської молоді, а також недостатня розробленість цієї проблеми і зумовили вибір тематики наших досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Конфлікти займають істотне місце в нашому повсякденному житті і, будучи найважливішою детермінантою людської активності, давно звернули на себе увагу психологів. Психологічні традиції

вивчення цього складного і цікавого явища склалися у психоаналітичній і соціологічній школах і включають великий арсенал методів опису та дослідження.

Проте, щоб говорити про підвищену конфліктність особистості, потрібна наявність не однієї якості, а певного комплексу властивостей, які у поєднанні і визначають підвищений рівень конфліктності.

Конфліктність особистості визначається комплексною дією факторів психологічних і соціальних. Особистісні передумови виникнення і розвитку конфліктності можуть мати ситуативну і характерологічну основу. До ситуативних передумов відносяться незадоволення актуальної потреби, почуття невизначеності, невпевненості, дезорієнтація, втома, нестійкість настрою, підвищена збудливість, недостатня або викривлена інформованість. Однією із важливих причин негативного психічного стану особистості, що стимулює конфліктність, є несправедливе ставлення до неї.

До характерологічних передумов виникнення конфліктності відносяться стійкі якості та риси характеру, що активізують зіткнення з оточуючим, викликають негативне ставлення до людини, почуття антипатії і протидії. Г. В. Ложкін [2, с. 67–68] до таких якостей відносить нетерпимість до недоліків інших; надмірну критичність; знижену самокритичність; імпульсивність; нестриманість у почуттях; негативні стереотипи у ставленні до людей; схильність до агресивної поведінки; схильність підкоряти собі інших; невихованість; відсутність внутрішньої духовної культури; неухважність до людей; корисливість; егоїзм.

Н. Самоукіна у своїй праці «Кар'єра без стресу» також виділяє певні характеристики конфліктних особистостей, при цьому зазначаючи, що для того, щоб отримати такий «титул» потрібно одночасно володіти не менше ніж вісьмома певними психологічними характеристиками, що на практиці зустрічається доволі рідко [3, с. 37].

Але ми вважаємо, що це далеко не всі ознаки, які характеризують конфліктність особистості. У першу чергу, важливою причиною конфліктності особистості є внутрішньоособистісні конфлікти. У вітчизняній психологічній літературі вони трактуються як зіткнення, протиборство різних тенденцій самої особистості, приблизно рівних за силою та значущістю, але протилежно спрямованих [4, с. 12].

Загалом, конфліктність особистості ґрунтується на невмінні чітко усвідомлювати і оцінювати свої інтереси, невмінні співвіднести даний інтерес з цілою їх системою, наявності комплексу загрози чи образи, невмінні правильно контактувати з оточуючими [5, с. 40–41].

Віковий аспект проблеми конфліктів до цих пір є одним із домінуючих за кількістю досліджень. У віковому аспекті проблему конфліктів вивчали Л. І. Божович, Т. В. Драгунова, Б. П. Жизнєвський, В. І. Ілійчук, Я. Л. Коломінський, В. М. Комісарик, М. І. Коцко, М. І. Тютюнник (конфлікти дітей дошкільного віку), О. В. Первишева (конфлікти у підлітковому віці). Конфлікти у ранньому юнацькому віці стали предметом досліджень А. І. Бузніка, І. С. Кона та В. Г. Ласькової. Але, при цьому, слід відмітити те, що доволі мало досліджень конфліктів у студентському віці, а ще менше досліджень конфліктності як риси поведінки.

Завдання статті:

- провести теоретико-методологічний аналіз проблеми;
- теоретично обґрунтувати дослідження взаємозв'язку конфліктності та психологічних чинників, що її обумовлюють;
- підібрати вибірку, яка б відповідала умовам та меті дослідження;
- обрати методи дослідження на основі проведеного аналізу психологічних детермінант конфліктності;
- здійснити дослідження, спрямоване на вивчення взаємозв'язку властивостей особистості та вибору нею стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях.

– сформулювати висновки.

Метою статті є дослідження взаємозв'язку конфліктності та психологічних чинників, що її обумовлюють.

Виклад основного матеріалу. Конфліктна особистість не тільки обмежує власний розвиток, розкриття своїх можливостей і здібностей, але і має деструктивний вплив на учасників та свідків конфліктної взаємодії. Наслідки таких конфліктів можуть виявлятися в різних формах, починаючи від ситуативних невротичних реакцій і закінчуючи психічними хворобами.

Методики, що ми обрали для дослідження на основі проведеного аналізу психологічних детермінант конфліктності, включали: анонімну анкету, тест «Самооцінка конфліктності», тест на визначення рівня самооцінки, адаптований варіант методики Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності», методика визначення локусу контролю Дж. Роттера, адаптована С. Р. Пантелеевим та В. В. Століним.

Дослідження проводилися на базі Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя у 2010/2011 навчальних роках. В експерименті взяли участь 150 студентів другого та третього курсів спеціальностей «Маркетинг», «Технологія машинобудування», «Комп'ютерні системи та мережі», «Апаратура радіозв'язку, радіомовлення і телебачення». Вік досліджуваних – 18–20 років.

Обробка та інтерпретація отриманих даних була зроблена з використанням методів математичної статистики на основі кількісної порівняльної оцінки і якісного аналізу результатів дослідження. Коефіцієнти кореляції ми визначали у програмі Microsoft Excel за допомогою розроблених формул з книги О. Г. Сапегіна «Психологічний аналіз в середовищі Excel. Математичні методи і інструментальні засоби». Ми використали лінійний коефіцієнт кореляції по Пірsonу (r) для з'ясування наскільки тісний зв'язок між двома взаємозалежними ознаками [6, с. 19].

Анонімна анкета, складена нами для дослідження ставлення студентів до конфліктів та їх поведінки у конфліктних ситуаціях, налічує 23 запитання (додаток А).

Виявлено, що загалом асоціації, які виникають у респондентів із терміном «конфлікт», негативні. Найчастіше зустрічалися слова «бійка», «суперечка», «сутичка», «проблема». Лише 15 % відповідей стосувалися несхожості в поглядах, інтересах, бажаннях тощо і не мали вираженого негативного забарвлення. Найчастіше учасниками конфліктів стають, на думку самих студентів, «інакодумці» – 45 % відповідей, частіше конфліктують хлопці, ніж дівчата (31 % і 24 %, відповідно).

Стосовно внутрішньогрупової атмосфери, то у всіх групах (всього було опитано студентів шести груп) вона дружлюбна – 85 % відповідей. При цьому 15 % студентів вважають атмосферу ніякою, але жоден із опитаних не говорить про агресивну.

У групах найчастіше виникають конфлікти між окремими особистостями – 57 %, також часто ініціюються викладачами – 30 %. Виникають конфлікти всередині груп через різні погляди, інтереси, нерозуміння, неадекватну поведінку. Зустрічалися також згадки про несправедливе ставлення до студентів та приниження з боку викладачів.

Лише 12 % респондентів зазначили, що є люди, з якими вони постійно конфліктують. Серед причин таких конфліктів найчастіше зазначалися відмінності у поглядах та негативні характеристики опонентів.

Слід відмітити, що у досліджуваних виникли певні труднощі із визначенням конфліктної людини. У більшості випадків такій особистості приписували негативні якості, схильність до ескалації конфліктів, вину у погіршенні стосунків

усередині колективу. Але, разом з тим, значна частина проанкетованих студентів вказала, що конфліктна людина – це добре, адже вона відстоює власні інтереси, а це навіть корисно.

Студенти зазначали, що конфліктні люди є серед їхніх друзів (67 % респондентів). Слід звернути увагу, що 75 % досліджуваних осіб вважають, що сучасні ЗМІ пропагують конфліктність. Хоча при роботі з опитувальником стосовно цього пункту виникало найбільше запитань і асоціації конфліктності проводилися з агресивністю, насиллям. Зазначено, що 20 % опитуваних часто стають учасниками конфліктів, а по 40 % опитуваних – інколи та рідко. Найчастіше опитані особистості у конфлікті відіграють роль спостерігачів та ініціаторів. При чому ініціаторами стають ті, хто у подальшому характеризується як особистість із підвищеною конфліктністю (за результатами інших методик). Ці ж індивіди схильні до суперництва і у конфліктах хотіли б відігравати роль «ініціатора». Також вони використовують агресивні стилі реагування («дратуюся», «кричу», «сварюся», «прагну відімести») і завжди хочуть довести свою правоту.

Опитані, які найчастіше стають у конфлікті відповідачами, прагнуть бути спостерігачами. Вони у конфліктах використовують різні стратегії.

Цікавим є той факт, що «жертви» прагнуть відігравати роль «ініціатора» або «спостерігача». Вони частіше уникають конфліктів або поступаються своїми інтересами. Серед типових варіантів поведінки для них характерні намагання не думати про конфлікт, робити вигляд, що все в порядку, або ж уникати конфлікту.

95 % респондентів зазначають, що вчилися реагувати на конфлікт самостійно. Разом з тим, 20 % з них відчують вплив батьків, а 15 % – друзів.

Найчастіше у конфліктній ситуації респонденти прагнуть довести свою правоту (55 %), але лише невелика кількість при цьому намагаються зрозуміти опонента (18 %). Половина опитуваних дратуються (52 %), трохи менше – намагаються вирішити конфлікт (40 %). По 25 % віджартовуються або жартують над оточуючими, також пропонують компроміс. Цікаво, що жоден із опитуваних не зазначив, що домовляється про обговорення проблеми, лише 5 % вибачаються, а 35 % кричать або б'ють кого-небудь.

Отже, результати анкетування показали, що серед досліджуваних студентів поширене негативне ставлення до конфліктів та протистояння. Атмосфера у студентських групах дружелюбна, конфлікти не є частим явищем. При цьому відмічається низька конфліктна компетентність та прагнення до конструктивного вирішення конфліктів, а низький рівень співпраці та пошуку компромісу поєднується з частим суперництвом та униканням конфліктів.

Наступний тест, який ми використали у роботі з досліджуваними, містить шкалу, яку респонденти використовують для самооцінки конфліктності за 10 парами тверджень [7, с. 112].

Отримані дані ми порівняли з відповідями анкети і в результаті визначили, що у 19 % студентів дуже високий ступінь конфліктності, у 27 % – високий ступінь конфліктності, у 29 % – виражена конфліктність та у 25 % респондентів низька конфліктність (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження конфліктності особистості

Ступінь конфліктності	Дуже високий	Високий	Виражена конфліктність	Низька конфліктність
Кількість респондентів, %	25	27	29	19

Усі подальші методики ми порівнюватимемо з даними результатами і визначатимемо залежність рівня конфліктності особистості від тих чи інших психологічних особливостей.

Тест на визначення рівня самооцінки показав такі результати: лише 9 % юнаків і дівчат мають адекватну самооцінку, 14 % – адекватну з тенденцією до завищення, 7 % – адекватну з тенденцією до заниження. Більше половини (58 %) досліджуваних – неадекватну, завищену, а 9 % – неадекватну, занижену самооцінку. При цьому у 3 % респондентів рівень самооцінки за «позитивною» та «негативною» множиною не збігається, що може бути зумовлено захисними механізмами особистості.

Порівнявши отримані дані про рівень самооцінки з результатами попередньої методики на дослідження рівня конфліктності, ми побудували діаграму (рис. 1), яка засвідчує, що серед респондентів з адекватною самооцінкою переважає виражена конфліктність, причому спостерігається збільшення рівня конфліктності при тенденціях до заниження або завищення самооцінки. У досліджуваних з неадекватно завищеною самооцінкою переважає високий та дуже високий рівень конфліктності. При цьому у респондентів із заниженою самооцінкою найчастіше спостерігається поведінка уникнення конфліктів, хоча і високий рівень конфліктності зустрічається також доволі часто.

За допомогою методики Г. Айзенка «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» ми визначили, що у 17 % респондентів низький рівень тривожності. Це свідчить про те, що ці особистості здатні адекватніше оцінювати ситуацію, не очікують негативної розв'язки, і тому використовують активніші стратегії поведінки і прагнуть відстоювати свої інтереси.

Середній рівень тривожності діагностований у 54 % опитуваних. Для таких особистостей характерна висока чутливість до стресу, підвищена схильність до переживання незвичайних ситуацій, які суб'єктивно сприймаються як конфліктні, а також до форсування переживань, ескалації конфліктогенів та психологічних захистів. Підвищений рівень тривожності часто веде до спроб уникнути або хоча би послабити неприємні дії, а засоби здійснення цього залежать від рівня агресивності та інших характерологічних властивостей особистості.

Діаграма залежності рівня конфліктності від рівня самооцінки особистості

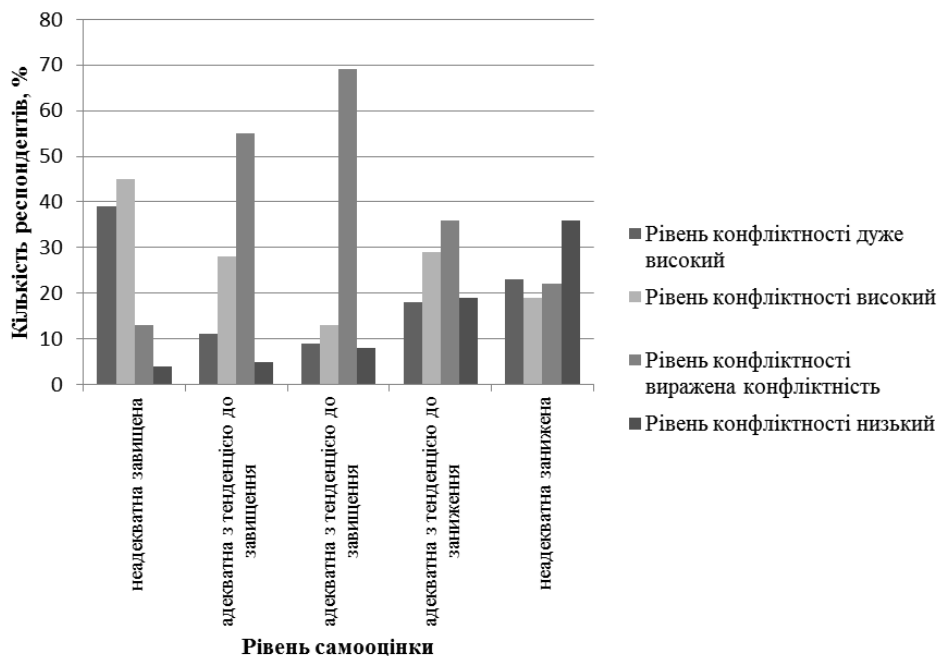


Рис. 1. Діаграма залежності рівня конфліктності від рівня самооцінки особистості

Високий рівень тривожності за результатами досліджень виявлено у 29 % респондентів. Особистість з високим рівнем тривожності схильна сприймати навколишній світ як загрозливий і небезпечний. Високий рівень тривожності складає загрозу психічному здоров'ю особистості і сприяє розвитку передневротичних станів, що негативно впливає на результат діяльності.

При співставленні отриманих результатів із даними про рівень конфліктності особистості ми визначили, що існує прямо пропорційна залежність між рівнем конфліктності і рівнем тривожності, тобто чим вищий рівень тривожності у людини, тим вищий у неї рівень конфліктності (табл. 2).

Таблиця 2

Залежність рівня конфліктності від рівня тривожності особистості

Рівень конфліктності	Рівень тривожності, %		
	Низький	Середній	Високий
Низький	37	24	7
Виражена конфліктність	50	33	16
Високий	6	22	35
Дуже високий	7	21	42

Виявлено, що низький рівень фрустрації у 15 % досліджуваних, які відповідно, є стійкими до невдач і не бояться труднощів. Середній рівень фрустрації діагностований у 51 % студентів, а високий – у 33 %. Як ми зазначали, високий рівень фрустрації зазвичай призводить до конфліктності особистості. Порівнявши отримані результати із показниками конфліктності, ми можемо говорити про те, що при зростанні рівня фрустрації зростає і конфліктність індивідів, тобто існує прямо пропорційна залежність між цими двома факторами. Лінійний коефіцієнт кореляції по Пірsonу $r=0,65$.

Щодо рівня агресивності студентів, то 10 % є спокійними та стриманими, у 55 % середній рівень агресивності, а 38 % відрізняються агресивністю, нестриманістю, схильні до провокації конфліктів. При порівнянні із результатами тесту на конфліктність ми бачимо зростання конфліктності при зростанні агресивності особистості (табл. 3).

Таблиця 3

Залежність рівня конфліктності від рівня агресивності особистості

Рівень конфліктності	Рівень агресивності, %		
	Низький	Середній	Високий
Низький	17	7	4
Виражена конфліктність	75	30	19
Високий	5	38	37
Дуже високий	3	25	40

Для даної залежності лінійний коефіцієнт кореляції по Пірsonу $r=0,76$.

Оцінивши рівень ригідності, ми отримали такі результати: у 37 % студентів ригідність відсутня. Таким особистостям властиві легкість і гнучкість у поведінкових реакціях і ухваленні рішень; у 51 % середній рівень ригідності; у 12 % студентів – низький, тобто вони важко переносять будь-які зміни, оскільки ці зміни можуть сприяти виникненню труднощів у спілкуванні, стресів, конфліктів, погіршенню самопочуття. Результати порівняння отриманих даних з даними про рівень конфліктності відображає табл. 4.

Отже, збільшення ригідності веде до збільшення конфліктності особистості. Лінійний коефіцієнт кореляції по Пірsonу $r=0,68$.

Використання методики визначення локусу контролю допомогло встановити, що 67 % студентів є екстерналами, а 33 % – інтерналами.

Залежність рівня конфліктності від рівня ригідності особистості

Рівень конфліктності	Рівень ригідності, %		
	Низький	Середній	Високий
Низький	19	14	11
Виражена конфліктність	55	43	36
Високий	24	31	35
Дуже високий	2	12	18

Наступним етапом було порівняння локусу контролю із конфліктністю особистості (рис. 2):

Діаграма залежності рівня конфліктності від локусу контролю особистості

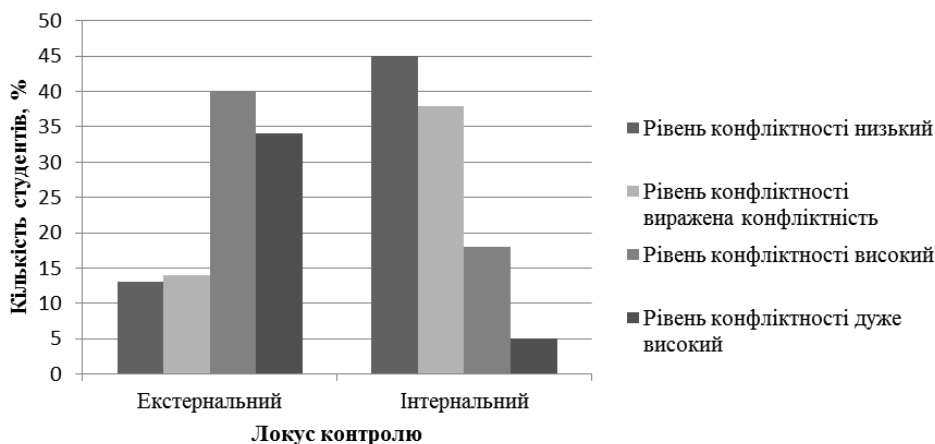


Рис. 2. Діаграма залежності рівня конфліктності від локусу контролю особистості

Отже, конфліктнішими є все ж екстернали, тобто гіпотеза про те, що екстернальність локусу контролю є чинником підвищення конфліктності особистості підтвердилася. Лінійний коефіцієнт кореляції по Пірсону $r=0,88$.

За результатами отриманих даних можемо констатувати наявність залежності рівня конфліктності особистості від таких психологічних особливостей особистості, як самооцінка, рівень агресивності, тривожності, фрустрації, ригідності та локус контролю. Відповідно, більш конфліктними є особистості тривожні, агресивні, з підвищеною фрустрацією, ригідністю, екстернальним локусом контролю та неадекватною самооцінкою.

Висновки з даного дослідження. Конфліктність особистості – це риса характеру або їх комплекс як інтегративна властивість особистості, яка передбачає часту ескалацію і входження особистості в конфлікти. Ця властивість визначається цілою низкою психологічних (темперамент, рівень агресивності, психологічна стійкість та саморегуляція, рівень домагань, емоційний стан), соціально-психологічних (соціальні установки та цінності, ставлення до опонента по спілкуванню, комунікативна культура) та соціальних (особливості життя і діяльності, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб тощо) факторів.

Для того, щоб говорити про підвищену конфліктність особистості потрібна наявність не однієї якості, а певного комплексу властивостей, які у поєднанні і визначають підвищений рівень конфліктності. Цей комплекс і виступатиме психологічними детермінантами конфліктності. Підняте питання вимагає досконало-

го практичного і теоретичного дослідження, що є метою нашої подальшої роботи в цьому напрямі.

Бібліографічні посилання

1. Няньчур М. Конфлікт як проблема сьогодення / М. Няньчур // Студентський науковий вісник. – 2002. – № 5. – С. 249–251.
2. Ложкин Г. В. Практическая психология конфликта : учеб. пособие / Г. В. Ложкин, Н. И. Повакель. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
3. Самоукина Н. Карьера без стресса / Н. Самоукина. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
4. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВУЗі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Г. М. Дубчак. – К., 2000. – 19 с.
5. Колесов Д. В. Общественная роль деления и проблема конфликтов / Д. В. Колесов // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 35–47.
6. Сапегин А. Г. Психологический анализ в среде Excel. Математические методы и инструментальные средства / А. Г. Сапегин. – М. : Ось–89, 2005. – 144 с.
7. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2000. – 360 с.

Додаток А

Анкета

для дослідження ставлення студентів до конфліктів
та поведінки у конфліктних ситуаціях

Прізвище, ім'я _____
Стать _____
Вік _____
Група _____

Наперед вдячні за співпрацю!

1. Які слова у Вас найчастіше асоціюються із конфліктом? _____

2. Чи є у Вашій групі люди, які постійно стають учасниками конфліктів? Хто це?

- а. Хлопці
- б. Дівчата
- с. Інакодумці
- д. Немає

3. Які конфлікти найбільш характерні для Вашої групи?

- а. Між окремими особистостями
- б. Між особистістю і групою
- с. Між малими групами
- д. Ініційовані викладачами

4. Чи є у Вашій групі люди, з якими Ви постійно конфліктуєте? З якої причини? _____

5. Чи є у Вашій групі люди, які постійно конфліктують між собою? З якої причини? _____

6. Через що найчастіше виникають конфлікти у групі? _____

7. Яка загалом атмосфера у групі?

- a. Дружелюбна
- b. Агресивна
- c. Ніяка

8. Дайте визначення конфліктній особистості. _____

9. Конфліктна людина – це добре чи погано? Поясніть. _____

10. Чи є конфліктні особистості у Вашій сім'ї?

- a. Так
- b. Ні

11. Чи є конфліктні особистості серед Ваших друзів?

- a. Так
- b. Ні

12. Чи пропагують конфліктність сучасні ЗМІ?

- a. Так
- b. Ні

13. Як часто Ви стаєте учасником конфлікту?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

14. Яку роль Ви найчастіше відіграєте у конфлікті?

- a. «Ініціатор»
- b. «Відповідач»
- c. «Жертва»
- d. Посередник
- e. Втягнутий іншими
- f. Спостерігач

15. Яку роль Ви б хотіли відігравати у конфліктній ситуації?

- a. «Ініціатор»
- b. «Відповідач»

- c. «Жертва»
- d. Посередник
- e. Втягнутий іншими
- f. Спостерігач

16. У кого Ви вчилися реагувати у конфлікті (або з ким із перелічених Ви реагуєте найбільш схоже)?

- a. Батьки
- b. Друзі
- c. ЗМІ
- d. Власний досвід
- e. Літературні персонажі
- f. Ваш варіант _____

17. Як би Ви хотіли поводитися в конфлікті і чи поведетеся так завжди? _____

18. Яка поведінка типова для Вас у конфліктній ситуації (можливі кілька варіанти)?

- a. Обурююся, дратуюся
- b. Роблю вигляд, що все в порядку
- c. Зразу поступаюся
- d. Б'ю кого-небудь
- e. Намагаюся довести свою правоту
- f. Мовчу (використовую мовчання як засіб впливу)
- g. Кричу, сварюся
- h. Жаліюся кому-небудь
- i. Віджартовуюся або жартую над оточуючими
- j. Домовляюся про обговорення проблеми
- k. Плачу від образи або несправедливості
- l. Тікаю і відчуваю себе нещасним
- m. Прошу пробачення, вибачаюся
- n. Згадую усі прогрішення противника
- o. Намагаюся зрозуміти опонента
- p. Ображаюся
- q. Прагну відомстити
- r. Намагаюся про це не згадувати і не думати
- s. Намагаюся бути розумнішим і вирішити конфлікт
- t. Пропоную компроміс
- u. Ігнорую
- v. Ваш варіант _____

19. Як часто Ви прагнете до суперництва?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

20. Як часто Ви співпрацюєте з іншою стороною конфлікту?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

21. Як часто Ви йдете на компроміс?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

22. Як часто Ви уникаєте конфліктів?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

23. Як часто Ви поступаєтеся у конфлікті своїми інтересами?

- a. Часто
- b. Інколи
- c. Рідко

Надійшла до редколегії 01.03.2013.

УДК 159.96

Д. С. Волков, С. М. Сердюк

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПРОВІДНІ ОСОБИСТІСНІ РИСИ СЛУЖБОВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

У професійно спрямованому аспекті досліджено провідні особистісні риси службовців правоохоронних органів. На базі повної за обсягом емпіричної інформації простежено та достовірно доведено практичну необхідність детального дослідження особистісних особливостей службовців правоохоронних органів для їх подальшого використання в оптимальному посадовому розподілу, а також для раціоналізації галузевого навчання й виховання.

Ключові слова: провідні риси особистості, емоційна стійкість, інтегроване прийняття себе, самодостатність, вольова регуляція, екстрапунітивність, екстернальність.

В професійно направленим аспекті досліджені особистісні риси службовців правоохоронних органів. На базі повної по обсягу емпіричної інформації відслідковано та достовірно доказана практична необхідність детального дослідження особистісних особливостей службовців правоохоронних органів для їх подальшого використання в оптимальному посадовому розподілі, а також для раціоналізації галузевого навчання й виховання.

Ключевые слова: ведущие черты личности, эмоциональная устойчивость, интегрированное принятие себя, самодостаточность, волевая регуляция, экстрапунитивность, экстернальность.

Постановка проблеми. Основою управлінської політики правоохоронних органів є робота з персоналом з урахуванням особистісних якостей кожного службовця. Це дозволяє: оптимізувати штатну чисельність, покращити добір кадрів, поліпшити процеси навчання та перепідготовки службовців тощо. Науково обґрунтоване розв'язання цієї соціально-психологічної проблеми у галузі правоохоронної діяльності потребує глибокого вивчення та осмислення закономірностей функціонування особистості працівника на службі, його психічних мож-

ливостей та резервної стійкості в нестандартних умовах для раціоналізації виконання своїх службових обов'язків. Як свідчать дослідження [2; 5; 7; 10; 11 та ін.], під час управління керівниками не ураховуються індивідуальні якості підлеглих, переважає негативне ставлення працівників правоохоронних органів до системи і стилю управління, невисокими є авторитетність і лідерські якості керівників.

Специфіка діяльності працівників органів внутрішніх справ полягає в реальних особливих умовах її здійснення, а саме професійною нормою виступає реалізація службових завдань у ситуаціях з непередбачуваним результатом, з підвищеною відповідальністю за прийняті рішення, необхідністю спілкуватися з антисоціальним контингентом громадян, майже щоденно витримувати дію психічних і фізичних перевантажень (Л. І. Беляєва [3], С. Е. Борисова [4], В. С. Медведєв [8], А. П. Москаленко [9]). Правоохоронна діяльність фахівців органів внутрішніх справ здійснюється в галузі суспільних відносин системи «людина-людина», як правило, в складних конфліктних умовах. Вирішення службових завдань невідривно пов'язано з вирішенням людських проблем, поведінкою людей, їх суспільними та загальнолюдськими цінностями, індивідуальними особливостями, спрямованістю, почуттями, пристрастями, потребами. Все це значно впливає на формування особистісних характеристик та визначає провідні риси, які виступають професійно-важливими особистісними якостями. Таким чином, умови протікання правоохоронної діяльності формують специфічний внутрішній світ особистості службовця, певну систему ставлень, специфічне реагування на професійні події, конкретні зразки виконання професійних дій, визначають особливі особистісні вимоги до роботи.

Актуальність емпіричного дослідження обумовлена нагальною необхідністю розробки дієвого базового механізму підвищення професійного рівня працівників правоохоронних органів України. Гуманізація процесу професійного навчання та діяльності, підвищена увага до людського фактора передбачає забезпечення збалансованості між професійними вимогами до особистості, її інтересами і спрямованістю, а також рівнем сформованості загальних та спеціальних здібностей, потенційних можливостей. Однією із головних умов вирішення зазначеної проблеми є створення системи якісного відбору кадрів на підставі комплексної оцінки рівня сформованості професійно значущих якостей особистості. Її особливе значення визначається тим, що успішність підготовки майбутніх працівників правоохоронних органів залежить від певної системи індивідуально-психологічних якостей, а недостатній їх розвиток є причиною низької придатності до навчання, майбутньої діяльності.

Тому **об'єктом** теоретико-емпіричного дослідження виступали психологічні особливості правоохоронної діяльності, **предметом** були провідні особистісні риси працівників правоохоронних органів як базова засада ефективного виконання професійної діяльності. **Мета** полягала у складанні науково обґрунтованої бази даних провідних особистісних рис працівників правоохоронних органів. Основою для проведення репрезентативного емпіричного дослідження було обрано констатуючий експеримент. Визначена мета зумовила обсяг та спрямування психодіагностичного вимірювання, яке здійснювалося за допомогою таких методик:

- опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» Р. Кеттелла, форма А;
- опитувальник Г. Шмішека;
- опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера;
- методика «Рисуночна фрустрація» С. Розенцвейга;
- тест «Прогресивні матриці» Дж. Равена;
- методика «Вольової наполегливості» Є. П. Ільїна і О. К. Феценко.

Для статистичної обробки та подальшої обґрунтованої інтерпретації емпіричних даних дослідження використовувалася програма STATISTICA-6.1. В якості

статистичного критерію визначення щільності взаємозв'язку між основними особистісними рисами працівників правоохоронних органів був використаний коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена.

Дослідження проводилося на базі Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ. У цілому, експериментальна референтна група досліджуваних складала 60 курсантів. Для забезпечення чистоти експерименту група респондентів характеризувалися гомогенністю за статтю (чоловіча), віком (до 25 років).

Результати аналізу проявів провідних особистісних рис службовців правоохоронних органів.

Аналіз отриманих емпіричних даних дослідження провідних особистісних рис службовців правоохоронних органів складався з трьох кроків. Перший крок включав опис емоційно-вольової та інтелектуальної сфери особистості службовця, які обумовлюють успішність роботи в екстремальних умовах та виступають провідними для здійснення правоохоронної діяльності в силу того, що тісно пов'язані з характером об'єктивних труднощів служби. Другий крок полягав у визначенні особливості проявів поведінкової сфери службовців правоохоронних органів як результуючої сформованих установочних систем особистості на активне або пасивне, відповідальне або невідповідальне, оборонне або захисне поведіння. Третій крок аналізу дав можливість визначити взаємозв'язок між виявленими особистісними рисами службовців правоохоронних органів, що дозволило зробити висновок про наявність узгодженої системи провідних рис службовців органів внутрішніх справ та скласти їх профіль.

Особливості емоційно-вольової та інтелектуальної сфер характеризують визначальну специфічність сприйняття, переживання, оцінки й реагування службовців правоохоронних органів незалежно від значущості або стресогенності ситуації, у якій вони перебувають. До методик, що дозволили простежити ці особливості відносяться: опитувальник «Шістнадцять особистісних факторів» Р. Кеттелла, опитувальник акцентуацій особистості і темпераменту Г. Шмішека, методика «Вольової наполегливості» Є. П. Ільїна і О. К. Феценко та тест «Прогресивні матриці» Дж. Равена.

Дані, отримані за допомогою опитувальника «Шістнадцять особистісних факторів» Р. Кеттелла, визначають прояв стійких у часі показників. У 16-ти особистісних факторів опитувальника для аналізу були обрані такі, котрі у більш повній мірі відповідають завданням дослідження, а ці відібрані особистісні фактори були згруповані в такі параметри:

- 1) фактори А+, F+, Н+ утворюють тріаду, що характеризує екстраверсію;
- 2) фактори С-, О+ й Q4+ становлять невротичну тріаду;
- 3) I+, F+ характеризують істероїдні прояви особистості;
- 4) фактори С+ й G+ визначають стійке й наполегливе поведіння;
- 5) фактори Н-, I+, С-, О+ характеризують гостре переживання страху життя й, як наслідок, підвищену чутливість до погроз;
- 6) фактори Q2+, Q3+ й N+ виражають рівень самостійності й інтегрованості особистості, її соціальної досвідченості й проникливості;
- 7) фактор L+ характеризує захисне, пасивно-агресивне поведіння й внутрішнє напруження, що не знаходить розрядку.

Змістовний аналіз результатів дослідження виявив такі особливості:

– С – емоційна нестійкість: $\bar{x} = 3,5$; $\sigma = 1,21$; G – «супер-Его»: $\bar{x} = 7,23$; $\sigma = 2,16$;
 Н – насичуваність контактами ($\bar{x} = 3,87$; $\sigma = 3,1$) N – «соціальна досвідченість» ($\bar{x} = 8,21$; $\sigma = 2,12$), L – захист і внутрішнє напруження ($\bar{x} = 9,11$; $\sigma = 1,12$); О – «тривожність»: $\bar{x} = 8,12$ при стандартному відхиленні $\sigma = 3,01$; Q₂ – залежність ($\bar{x} = 3,42$; $\sigma = 1,32$); Q₄ – «фрустрованість» ($\bar{x} = 7,9$; $\sigma = 2,45$).

– 52 % досліджуваних (31 особа) готові до контактів, до співробітництва і взаємодії, проявляють інтерес до людей та емоційно сприйнятливі – *високий фактор А*;

- 23 % досліджуваних зі значно вираженою екстравертованістю, стійкістю до стресогенних факторів, активністю при налагодженні контактів з оточуючими – *перший параметр*;
- у 83 % (49 досліджуваних) виявлений невротичний паттерн особистісного й емоційного реагування – *другий параметр*;
- у 9 % (4 досліджуваних) виявлена тенденція до прояву істероїдних рис – *третьої параметр*;
- для 21 % (13 досліджуваних) притаманне емоційно зріле, стійке й послідовне реагування – *четвертий параметр*;
- *п'ятий параметр* виявився в 63 % (38 досліджуваних), відзначаючи підвищену чутливість до погроз і гостре переживання страху;
- 34 % вибірки (11 досліджуваних) виявляють тенденцію до адаптивного, інтегрованого сприйняття себе й своїх відносин з дійсністю – *шостий параметр*;
- у 86 % (52 досліджуваних) виражено внутрішнє напруження, підозрілість, дратівливість й поведження, яке ідентифікується з постійним прийняттям явища захисту й протистоянням іншим – *сьомий параметр*.

Психодіагностика особистісних характеристик службовців правоохоронних органів виявила переважні параметри, а саме: низьку емоційну стійкість, сформований Его-контроль, незначну стресостійкість, захист й внутрішнє напруження, тривожність, залежність, фрустрованість (фактори C-, G+, H-, L-, O+, Q₂-, Q₄+). Означені фактори свідчать про наявність емоційного дисбалансу, сформованого невротичного паттерна реагування, захисного, оборонного поведження й тривоги як домінуючого й неусвідомленого переживання. Разом з тим, сформований Его-контроль свідчить про розвинуту внутрішню принциповість, яка забезпечує послідовність, наполегливість та відповідальність у питаннях не тільки власної, але й соціальної значущості, яка визначається специфікою самої правоохоронної служби.

Таким чином, аналіз індивідуальних особистісних профілів та інтерпретація виділених параметрів дозволяє оцінити основні екстенсивні характеристики особистісних властивостей службовців правоохоронних органів, а саме: значні емоційні переживання; низьку стресостійкість; перевагу почуттів страху, тривоги й дратівливості; виражене внутрішнє напруження й блокування розрядки.

Подальша діагностика типу домінуючого емоційного переживання й акцентуації особистості та темпераменту здійснювалася за опитувальником Г. Шмішека. Спираючись на теорію особистості К. Леонгарда було запропоновано такі варіанти угруповання шкал у параметри:

1) активності – гіпертимія, дистимія, циклотимія; 2) реактивності – збудливість, застрягнення; 3) емоційної сфери – емотивність, екзальтація; 4) контролю – педантичність, демонстративність; 5) зниженого фону настрою й енергії – дистимія, тривожність.

Проведене ранжирування отриманих результатів за шкалами опитувальника Г. Шмішека по всій групі досліджуваних дозволило побудувати ієрархічну структуру переважних емоційних переживань та акцентуацій. Шкали розподілялися у спосіб, застосований у табл. 1.

Таблиця 1

**Ранги шкал, отримані за опитувальником Г. Шмішека
у досліджуваній групі службовців правоохоронних органів**

№ шкали	Назва шкали	Отриманий ранг шкали
1	Гіпертимія	5
2	Застрягнення	1
3	Педантичність	4
4	Збудливість	3

№ шкали	Назва шкали	Отриманий ранг шкали
5	Емотивність	7
6	Тривожність	2
7	Циклотимія	8
8	Демонстративність	9
9	Дистимія	10
10	Екзальтованість	6

Таким чином, досліджувана група респондентів характеризується високими значеннями параметрів реактивності та зниженого фону настрою, які обумовлені підйомом індивідуальних емоційних профілів по шкалах «застрягнення», «тривожність», «збудливість». Параметр «контролю» представлений шкалою педантичності, що має середній рівень виразності.

Отримані дані дозволяють відзначити, що група досліджуваних службовців правоохоронних органів характеризується як така, що проявляє чутливість особистості, темп та інтенсивність емоційних переживань – «темперамент тривоги й щастя» (К. Леонгард), що поєднуються з вираженою особистісною боязкістю. Шкала контролю представлена «педантичністю», що визначає прагнення особистості контролювати ситуацію, підкоряти своїй волі незалежні обставини й при високих значеннях шкали – страх відповідальності. Крім того, виявлене поєднання «збудливості» й «тривожності» характеризує тривале протікання сформованої несприятливої реакції на важку ситуацію, маргінальність, обмеженість ресурсів особистості. Досліджуваних відрізняє орієнтація на події зовнішнього світу, що поєднуються з проявом імпульсивності у ситуації небезпеки (поєднання «гіпертимії» й «збудженості»).

Можна констатувати, що службовців правоохоронних органів відрізняє ерготропне домінування – перевага процесів збудження симпатичної нервової системи, відповідальної за мобілізацію організму до дії, домінування потреби у витраті енергії. У цілому, для досліджуваних характерний астеничний тип реагування, переважно це оборонна позиція, яка являє собою зіткнення сильних тенденцій, що створюють схильність до експлозивних реакцій. Це підтверджує прояв ерготропних тенденцій. Крім того, досліджувані характеризуються ситуаційно обумовленою емоційною напругою (шкали збудженості та екзальтованості), яка або ще не знайшла своє відбиття в системі усвідомлених переживань, або контролюється на поведінковому рівні (підтверджується виразним проявом фактора G за опитувальником «Шістнадцять особистісних факторів» Р. Кеттелла).

Особливості вольового переборення труднощів та ступінь витримки і прояву вольового зусилля діагностувалися за допомогою методики «Вольової наполегливості» Є. П. Ільїна і О. К. Фещенко. Середній час, який витратили досліджувані службовці відрізняється в залежності від номеру завдання методики, що обумовлено процедурою та метою дослідження. Ефективність та час виконання завдань залежить від складу та структури стимульованого матеріалу, який пропонувався досліджуваним. У перших двох завданнях можливість побудови речення з наведеного набору слів передбачалась як необхідна умова подальшої діагностики вольового зусилля при вирішенні третього завдання. Середній показник витраченого часу по першому та другому завданню приблизно однаковий і дорівнює $\bar{x} = 5,2$ хв при виконанні першого завдання і $\bar{x} = 4,7$ хв – другого. Послідовно переходячи до третього завдання, досліджувані стикалися з ситуацією неможливості виконання інструкції. Ця неможливість викликана об'єктивними умовами методики, зокрема відсутністю смислової зв'язаності поданих для будови слів. Час виконання третього завдання у групі службовців правоохоронних органів до-

рівнює $\bar{x} = 6,03$ хв та виступає показником наполегливості за умови того, що неможливість будь-якого вирішення третього завдання їм невідома.

Показником вольової наполегливості (ПВН) виступає відношення часу, який витрачено на виконання третього завдання, до середнього часу виконання першого та другого завдання. У досліджуваній вибірці $\text{ПВН}=0,61$ та відноситься до низького рівня виразності вольового регулювання дій.

Інтелектуальні особливості особистості службовців правоохоронних органів, зокрема рівень інтелектуального потенціалу, діагностувався за допомогою тесту «Прогресивні матриці» Дж. Равена. Отримані результати дозволяють констатувати, що лише 32 % досліджуваних (19 правоохоронців) здатні до правильної орієнтації в складних обставинах, можуть формувати стереотипи оцінки дій супротивника, схильні до логічного передбачення та побудови алгоритмів дій супротивника, організації відповідних дій. 23 % (14 досліджуваних), не здатні гнучко включитися у процес обміркованого проектування своїх дій та їх часткових результатів, не можуть повноцінно оцінювати досягнуте, узгоджувати дії з поставленою метою.

Наступний крок діагностики та аналізу отриманих даних полягав у визначенні особливостей поведінкових реакцій досліджуваних. Для цього використовувався опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, призначений для діагностики інтернальності-екстернальності як узагальнюючої характеристики особистості, яка впливає на засоби вирішення практичних завдань професійних ситуацій. За методикою визначення інтернальності-екстернальності отримано значення показника інтернальності по семи шкалах опитувальника. Отримані результати за шкалою загальної інтернальності свідчать про низький рівень суб'єктивного контролю особистості службовців правоохоронних органів над значущими ситуаціями. Досліджувані незначно виявляють власну відповідальність за події життя. Інтернальність у сфері досягнень, невдач та в міжособистісній сфері досягає середнього рівня. Це є показником наявності суб'єктивного контролю у значущих ситуаціях. Інтернальність у виробничій сфері виражена у досліджуваних найнижче, що зумовлено, на наш погляд, розвиненою системою субординації у роботі правоохоронних органів. Сьогоднішня виробнича ситуація розглядається досліджуваними залежною, в першу чергу, від старших за чином та професійним статусом. Слід зазначити, що виявлені особливості прояву інтернальності у службовців правоохоронних органів виступають варіабельною характеристикою, яка змінюється в залежності від конкретних соціальних або функціонально-виробничих обставин, від визнання ситуації як важкої або простої, комфортної або деструктивної.

Дослідження реакцій на невдачу й способів виходу із ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості, здійснювалося за методикою «Фрустраційні реакції» С. Розенцвейга (табл. 2).

Отримані дані свідчать про високий рівень екстрапунітивних реакцій. Зокрема, виявленими особливостями характерних ознак поведінкових реакцій службовців правоохоронних органів виступає перевага екстрапунітивної реакції $\bar{x}=71$ (в порівнянні зі стандартизованим значенням 47,1; $\sigma=1,1$) на ситуацію перепопи, тенденція до зниження інтрапунітивної реакції $\bar{x}=17$ (стандартизоване значення 26,8; $\sigma=3,3$) та імпульсивної реакції $\bar{x}=12$ (стандартизоване значення 26,3; $\sigma=1,3$). Визначені кількісні дані напрямів реакцій досліджуваних правоохоронців відбивають їх схильність висувати надмірні вимоги до оточуючих. Аналіз типів реакцій визначив виразну фіксацію на задоволенні потреби $\bar{x}=42$ (стандартизоване значення 29,4; $\sigma=1,1$).

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити припущення про існування тісного, позитивного зв'язку між основними виявленими в ході дослідження характеристиками особливостей емоційно-вольової, інтелектуальної сфер особистості та поведінкових реакцій досліджуваних правоохоронців. Статистичним критері-

ем визначення щільності між основними особистісними рисами службовців органів внутрішніх справ є коефіцієнт рангової кореляції Ч. Спірмена, який дозволяє перевірити наскільки статистично погоджені між собою досліджувані параметри, а саме: С- (емоційна нестійкість) і екстернальність; Н- (низька стресостійкість) і екстрапунітивність; Q₂- (залежність) і застрягнення; L+ (рівень домагань) і збудливість; Q₄+ (фрустрованість) і низька вольова наполегливість. Результати обчислення коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена подані у табл. 3.

Таблиця 2

Узагальнені показники особливостей напрямів та типів фрустраційних реакцій у групі досліджуваних службовців правоохоронних органів

№ з/п	Тип та напрям реакцій	Кількісний \bar{x} вираз реакцій	Вираз напрямів (Е, І, М) реакцій, %	Вираз типів (О-Д, Е-Д, N-P) реакцій, %
1	Е'	6	Е', Е, е 71	O-D 29
2	Е	5		
3	е	6		
4	Г'	-	Г', І, і 17	E-D 29
5	І	1		
6	і	3		
7	М'	1	М', М, m 12	N-P 42
8	М	1		
9	m	1		

Примітки:

Е – екстрапунітивні реакції, І – інтропунітивні реакції, М – імпунітивні реакції, OD – «із фіксацією на перепону», ED – «із фіксацією на самозахист», NP – «із фіксацією на задоволення потреб».

Таблиця 3

Значення коефіцієнта рангової кореляції основних параметрів, що якісно характеризують досліджуваних правоохоронців

Кореляція між двома ознаками	С- і екстернальність	Н- і екстрапунітивність	Q ₂ - і застрягнення	L+ і збудливість	Q ₄ + і низька вольова наполегливість
r_s	0,46*	0,42*	0,47*	0,31*	0,40*

Примітка.

* – результати є достовірними на рівні $p \leq 0,01$ (при $r_{s \text{ крит.}} = 0,40$) для $n \geq 40$

Отже, обчислення коефіцієнта рангової кореляції дозволив виявити, що кореляція між виявленими в ході емпіричного дослідження параметрами статистично значуща, позитивна, а отримані в результаті дослідження дані дозволяють визначити найбільш вагомні особистісні характеристики службовців правоохоронних органів, а саме: емоційну нестійкість, низьку стресостійкість, низьку самодостатність, екстернальність, екстрапунітивність, застрягнення, педантичність та збудливість.

Слід підкреслити, що визначені риси службовців правоохоронних органів носять, перш за все, проблемний характер як для особистісного функціонування, так і для виконання професійних обов'язків, що викликає необхідність розглядати їх як особистісну деформацію, яка потребує застосування засобів психокорекційної роботи щодо її запобігання або подолання.

Висновки. Підводячи підсумки емпіричного дослідження провідних рис службовців правоохоронних органів, можна сказати, що:

1. Успішність діяльності службовців правоохоронних органів в екстремальних умовах залежить від особистісних рис, до яких, в першу чергу, віднесено

емоційно-вольову стійкість, толерантність до стресу (екстрапунітивність), моральну нормативність (інтернальність) та виражений інтелектуальний потенціал.

2. Психодіагностика особистісних особливостей службовців правоохоронних органів виявила параметри, які є переважними. До них належать: низька емоційна стійкість, сформований Его-контроль, незначна стресостійкість, захист і внутрішнє напруження, тривожність, залежність, фрустрованість.

3. Для досліджуваних службовців правоохоронних органів характерний астеничний тип реагування, наявний емоційний дисбаланс, сформований невротичний патерн реагування, захисне, оборонне поведіння й тривога як домінуюче й неусвідомлене переживання.

4. Профіль провідних рис службовців правоохоронних органів включає низькі показники: емоційна нестійкість (3,5), стресостійкість (3,9), самодостатність (3,4); середні значення: екстрапунітивність (11), застрягнення (23), педантичність (15) та збудливість (18) та високий показник за екстернальністю (71).

5. Визначені провідні риси службовців правоохоронних органів носять проблемний характер як для цілком нормального особистісного функціонування, так і для повноцінного виконання професійних обов'язків. Це викликає необхідність розглядати сформовані особистісні особливості як деформацію внаслідок здійснення правосуддя, подолати або запобігти яку можливо в ході психокорекційної роботи. За умов недостатньої готовності працівника правоохоронних органів до складних умов проходження професійної служби стресогенні фактори професійної діяльності негативно впливають на успіх діяльності, служать причиною помилок та поразок, деформують особистість фахівця та вимагають певним чином організованої професійно-психологічної підготовки.

Одержана статистично достовірна й достатньо повна за обсягом інформації база даних особистісних особливостей службовців правоохоронних органів може бути використана для: професійно-психологічного відбору на службу, здійснення оптимального посадового розподілу, комплектування малих груп для виконання службових завдань, а також для раціоналізації галузевого навчання й виховання.

Бібліографічні посилання

1. **Абдурахманов Р. А.** Военная психология методология, теория, практика / Р. А. Абдурахманов. – М. : Воениздат, 1996. – 231 с.
2. **Барко В. І.** Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : моногр. / В. І. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 379 с.
3. **Беляева Л. И.** Психологические особенности экстремальных ситуаций правоохранительной деятельности / Л. И. Беляева // Прикладная юридическая психология / под ред. А. М. Столяренко – М. : Академия, 2001. – С. 531–533.
4. **Борисова С. Е.** Профессиональная деформация сотрудников милиции и её личностные детерминанты : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.06 «Юридическая психология» / С. Е. Борисова. – М., 1998. – 20 с.
5. **Волков Д. С.** Индивидуально-типологические особенности моторных компонентов в мнемической переработке информации : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Д. С. Волков. – О., 2008. – 20 с.
6. **Краями А. Г.** Прикладная военная психология / А. Г. Краями, И. В. Сыромятников. – СПб. : Питер, 2006. – 480 с.
7. **Круглевский Н. В.** Волевые качества и их воспитание у курсантов высших военно-морских училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Круглевский Николай Васильевич. – М., 1967. – 144 с.
8. **Медведєв В. С.** Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ / В. С. Медведєв. – К. : Вища шк., 1996. – 287 с.
9. **Москаленко А. П.** Професійна адаптація працівників ОВС : метод. рек. / А. П. Москаленко, Д. О. Кобзін / за заг. ред. В. О. Соболева. – Х. : Ун-т внутр. справ, 2000. – 70 с.

10. **Перов А. К.** Психология смелости и страха в связи с проблемой характера (опыт изучения воина-фронтовика 1941–1945 г.г.) : дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Перов Александр Константинович. – Л., 1946. – 168 с.

11. **Теплов Б. М.** Ум полководца / Б. М. Теплов // Избранные труды : в 2 т. / Б. М. Теплов. – М. : Воениздат, 1995. – Т. 1. – С. 223–305.

Надійшла до редколегії 11.03.2013.

УДК 316.613:159.922.73:159.923.2(045)

Ю. В. Железнякова

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

САМОТНІСТЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Заявлено, що почуття самотності у підлітковому віці є соціально-психологічною проблемою. Проаналізовано різні точки зору вчених на даний феномен у цьому віці. Розкрито основні психологічні особливості особистості підліткового віку і обґрунтовано їх вплив на прояви самотності. Показано, як психологічно впливають прояви самотності на соціальні зв'язки підлітка з оточуючими і соціалізацію в цілому, враховуючи те, що у цьому віці підліток особливо гостро потребує прийняття та визнання себе як особистості оточуючими.

Ключові слова: самотність, підліток, соціалізація, соромливість, агресивність, смисловий бар'єр, мобінг, тривожність, суспільство, соціальна роль, адаптація.

Заявлено, что чувство одиночества в подростковом возрасте является социально-психологической проблемой. Проанализированы разные точки зрения ученых на данный феномен в этом возрасте. Раскрыты основные психологические особенности личности подросткового возраста и обосновывается их влияние на проявление одиночества. Показано, как психологически влияют проявления одиночества на социальные связи подростка с окружающими и социализацию в целом с учетом того, что в этом возрасте подросток особенно остро нуждается в принятии и признании себя как личности окружающими.

Ключевые слова: одиночество, подросток, социализация, застенчивость, агрессивность, смысловой барьер, мобинг, тревожность, общество, социальная роль, адаптация.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає в тому, що у існуючих наукових дослідженнях немає чіткого розуміння наявності такого феномена як «підліткова самотність» та її впливу на соціалізацію підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підліткової самотності, як і тема самої самотності, вивчена недостатньо. В опублікованих дослідженнях за останні два десятиліття почуття самотності підлітків, в основному, визначається як особливість цього періоду їх життя (В. Бондарьов[2], І. Кон [9], А. Прихожан [14], Н. Толстих [14], Д. Елкінд [19], Я. Коломинський [8]).

В останнє десятиліття вчені стали звертати більше уваги на особливості саме підліткової самотності. Зокрема, А. Реан відмічає особливості самотності підлітків з 11 років, викликані корінними змінами у афективній, мотиваційній та поведінковій сферах життя і вплив цього стану на їх соціалізацію. Д. Борг підкреслює вплив невербального спілкування у зв'язку з комп'ютеризацією та виникнення почуття самотності і втрати у належній мірі реального спілкування з ровесниками і дорослими. В. Казанська наголошує на тенденції до зниження спілкуван-

ня і нарощуванні почуття ізольованості та самотності. Почуття самотності у підлітків виникає у зв'язку з активними міграційними процесами у суспільстві. Переїзд, зміна школи, зміна соціального оточення у підлітків викликає почуття самотності і важку адаптацію доводять Д. Качіопо та Л. Бонетті. Є. Федосенко звертає увагу на негативний вплив сімей, в котрих не враховують особливості підліткового віку своїх дітей, чим відгороджують їх від себе і діти, не знаходячи порозуміння з боку батьків, відчувають себе самотніми, на фоні чого вдаються до депресії, важко адаптуються в нових умовах, що значно уповільнює їх соціалізацію. Проблеми у навчанні та спілкуванні з ровесниками, вчителями, дорослими спричиняють смислові бар'єри, які викликають у підлітків почуття самотності, відмічає І. Дубровіна та ін.

Сучасні наукові дослідження обмежуються констатацією фактів наявності такого явища як самотність у підлітковому віці. Разом з тим цілісного дослідження підліткової самотності як соціально-психологічного феномена, а не як тимчасового стану підлітка, не існує; значущість цього явища на подальший соціальний і психологічний розвиток особистості не доведена.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз наукових досліджень щодо підліткової самотності як соціально-психологічної проблеми.

Результати. Самотність підлітків стає однією з серйозних проблем сучасного суспільства. Оскільки підлітковий вік має важливе значення для розвитку особистості і є базовим в процесі соціалізації, то почуття самотності підлітка може мати значний вплив на його соціально-психологічну адаптацію.

Існує декілька поглядів на підліткову самотність. Перший з них – заперечення самого факту наявності підліткової самотності як такої [2].

Другий погляд визнає підліткову самотність як поверхнєве явище і несерйозне за своєю природою. Максималізм у формуванні стосунків один з одним і рідними призводить до суб'єктивного почуття самотності. А. Прихожан відмічає, що відособлення і відчуження в цьому віці не є внутрішніми, особистісними психологічними процесами, а деякими характеристиками підліткового соціального ставлення до життя [14, с. 8 – 12].

Третя точка зору належить І. Кону. Він розглядає самотність підлітка як нормальний стан, властивий підлітковому віку. У підлітковому віці формується уявлення про зміст таких понять, як «самотність» і «усамітнення». І. Кон стверджує, що підлітки наповнюють ці слова психологічним сенсом, приписуючи їм не лише негативну, але і позитивну цінність [9].

Визнаючи існування підліткової самотності, слід відмітити, що цей феномен має соціальне походження. Г. Андреева підкреслює, що соціальний розвиток людини відбувається постійно, з моменту її народження – це процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих суспільству, соціальній спільноті, групі [1]. Психологічні особливості підлітків, які теж мають соціально-історичну природу, залежать від властивих суспільству способів соціалізації. І від того, як підліток ставиться до самотності, залежить його здатність соціально адаптуватися у різних мікросоціумах і взаємодіяти з іншими людьми.

Як відмічає А. Реан, вже з 11 років відбуваються корінні зміни в когнітивній, афективній, мотиваційній і поведінковій сфері. Відносно когнітивної сфери підлітка А. Реан відмічає формування навичок логічного мислення, розвиток теоретичного мислення і логічної пам'яті. Формується індивідуальний стиль діяльності, який відображається в стилі мислення підлітка. Афективна сфера характеризується перепадами настрою, чутливістю до зовнішньої оцінки своєї діяльності, поведінки, самовпевненістю, егоїстичністю, агресивністю і підвищеною збудливістю. Втрата актуальності стосунків з батьками і вчителями на тлі збільшення значущості стосунків з однолітками стає основними критеріями змін мотиваційної

сфери підлітка. Виникає афіліативна потреба належати до якоїсь групи, проявляється тенденція до встановлення ближчих дружніх стосунків, заснованих на емоційній прихильності і спільності інтересів. Саме в цей період у підлітків проявляються різні асоціальні форми прояву поведінки, зокрема адиктивної і делінквентної, спричинених статевим дозріванням та індивідуальними особливостями характеру, які сформувалися до перехідного віку [15, с. 320 – 351]. Саме ці особливості характеру, які сформувалися під впливом первинної групи, будуть мати велике значення у подальшій соціально-психологічній адаптації підлітка.

У зв'язку з цим В. Казанська, зокрема, наголошує, що людина як соціальна істота у будь-якому віці, в тому числі і у підлітковому, потребує соціальних контактів. У спілкуванні з іншими підліток засвоює культурні і духовні цінності, задовольняє потребу у взаємодії, у належності до групи та ін. [7].

Спілкування сучасних підлітків має свою особливість, яка полягає у використанні ними технологій для встановлення соціальних зв'язків. Комп'ютеризація та інтенсифікація життя формує навички, які сприяють виникненню проблеми соціальної самотності серед підлітків. Розмови по телефону, скайпу, спілкування в соціальних мережах позбавляють сучасного підлітка невербального спілкування. Саме тому багато підлітків переживають почуття ізоляції і самотності. Д. Борг показав, що на 93 % людське спілкування складається з мови тіла і лише 7 % – це безпосередньо слова [3]. У сучасних підлітків істотно обіднілий комунікаційний потенціал, що ускладнює їх соціалізацію. Підлітки, що переживають почуття самотності, більше часу проводять у соціальних мережах, ніж підлітки, які самотніми себе не почувують. Л. Бонетті, аналізуючи дані опитування, проведеного серед підлітків від 10 до 16 років, дійшов висновку, що підлітки з високим рівнем самотності значно частіше спілкуються в Інтернеті. Причиною звернення підлітка до соціальних мереж є недорозвиненість соціальних і комунікативних навичок. Підлітки таким чином намагаються заповнити недостатність спілкування, створюючи уявний світ [21].

Згідно з дослідженнями Д. Качіопо, самотність, крім вищевикладеного, пов'язана і з ситуаційними змінними, такими як переїзд на нове місце, зміна школи. Він відмічає, що самотність має широкий спектр дії не лише на психічне здоров'я, але і на фізичне теж: депресія і самогубство, збільшення рівня стресу, антисоціальна поведінка, погіршення пам'яті і навчання, алкоголізм і наркоманія [20; 22 – 26]. Отже, самотність не тільки має вплив на входження в суспільство підлітка, але ще і може бути одним з основних чинників, котрі регулюють успішність соціалізації підлітка.

Процес входження підлітка в суспільство супроводжується кількома безпосередніми чинниками, головними з яких виступають сім'я, школа, група однолітків. Потреба в спілкуванні з однолітками виникає рано і з віком збільшується. Почуття самотності набуває чіткого вираження саме у підлітковому віці, тому що саме в цьому віці є велика потреба належати, бути включеним в якусь групу або спільноту. У підлітковому віці спілкування виглядає як колективно-групова взаємодія.

У підлітковому віці головна проблема спілкування – це сором'язливість. Проявляється вона в зніяковінні і боязкості, нездатності ефективно і результативно діяти у присутності сторонніх. Поведінка таких підлітків характеризується замкнутістю, нелюдимістю, аутизацією.

Д. Елкінд відмічає, що, з одного боку, підлітки постійно тримають фокус свого інтересу на собі і припускають, що і інші розділяють їх зацікавленість собою. Вони часто діють на деяку «уявну» аудиторію, що є однією з причин виникнення сором'язливості. З іншого боку, підлітки, перебільшуючи свою унікальність і особливість, часто створюють не тільки уявний світ, але й вигадану біографію, на підтримку якої йде багато сил та енергії [19].

Основна ознака сором'язливості – порушення комунікацій. Є. Федосенко виділяє три типи сімейного виховання, які можуть призвести до виникнення про-

блем емоційно-вольового розвитку підлітка і порушення комунікаційних навичок:

1. Неприйняття дитини формує невіру у свої сили, невпевненість у собі. Як правило, в таких сім'ях діти стають або агресивними, або замкнутими, боязкими.

2. Тривожно-недовірливе виховання формує параноїдальність, тривожність. Дитина нетовариська, боязка, нерішуча.

3. Гіперсоціальне виховання формує підвищену дисциплінованість і сумлінність. Дитина постійно стримує свої емоції і бажання. Діти стають або агресивними і протестуючими проти правил та норм, або замкнутими, відчуженими, емоційно холодними.

Як наслідок, почуття самотності і потреби належності до групи є психологічною основою виникнення агресивності підлітка, який в такий спосіб заявляє про себе.

Одним з основних соціально-психологічних чинників, що впливають на розвиток агресивності у підлітка, виступають різні сімейні проблеми, такі як конфліктність в сім'ї, недостатня близькість між батьками і підлітком, агресивність батька по відношенню до матері, на що наголошує у своїх дослідженнях Є. Змановская [6]. Вона зазначає, що відмова виконувати вимоги старших, відсутність друзів, ігнорування соціальних правил і моральних норм, груба поведінка, виштовхує підлітка з соціуму, що оточує його, утворюючи дефіцит спілкування, який підліток намагається заповнити у спілкуванні з собі подібними. Але оскільки у таких підлітків немає досвіду у вибудовуванні близьких стосунків на емоційному рівні, потреба в спілкуванні задовольняється частково і підліток переживає гостре почуття самотності як у сім'ї, так і серед однолітків. На тлі такого стану виникає почуття тривожності, яке так само як сором'язливість та агресія формуються спочатку в сім'ї, в дитячо-батьківських стосунках. Це сім'ї, в яких батьки байдуже ставляться до успіхів дитини спочатку в дитячому садку, потім в школі, приділяють мало уваги і не займаються вихованням дитини. Тривожність нерідко супроводжується страхами. На виникнення страхів впливають, у першу чергу, різні сімейні конфлікти. Тривожність і страхи, які сформувалися на основі сімейних стосунків, надалі можуть трансформуватися у різні шкільні фобії. Зазвичай до шкільних фобій схильні підлітки з низькою самооцінкою, з неадекватно завищеною самооцінкою, хворобливо амбітні, з низьким рівнем самоконтролю, інфантильні. Підліток може стати ізгоем у своїй групі.

Сім'я є соціально-психологічною основою закладання комунікативних навичок, які надалі допомагають або, навпаки, перешкоджають виникненню почуття ізоляції, непорозуміння, неприйняття, тобто почуття самотності, стверджує Є. Федосенко [18, с. 161 – 162]. Отже можна говорити про те, що проблема самотності підлітків закладається ще в ранньому дитинстві, а в підлітковому віці проявляється більш гостро та ускладнює його соціально-психологічний стан.

Продовжуючи цю думку, Є. Рутман доводить, що підлітки часто відчувають, що їх не розуміють, що вони нікому не потрібні, навіть у школі, особливо, якщо вони погано вчаться і не вписуються в шкільні стандарти. Школа також сприяє структуризації діяльності підлітка, навчаючи і підтримуючи прояви соціально бажаної поведінки. Підліток, який звик жити за ззовні встановленими правилами і нормами, не вміє самостійно і творчо підійти до рішення своїх життєвих проблем. І, незважаючи на те, що сучасна школа перестає бути тим середовищем, де підліток зміг би навчитися ефективно взаємодіяти з соціумом, все ж вона чинить помітний вплив на формування особистості і поведінку підлітка [17, с. 16 – 19]. А смисловий бар'єр, який виникає в міжособистісній взаємодії між вчителями і підлітками, батьками і підлітками, може посилити почуття самотності підлітка. Смисловий бар'єр, згідно досліджень І. Дубровіної, проявляється в негативізмі, конфліктності по відношенню до дорослих, це форма прояву негативних афек-

тивних переживань, що виникають внаслідок різного ставлення підлітка і дорослого до одного і того ж вчинка або поведінки. Він починає неадекватно сприймати ставлення педагогів, батьків до себе, вважаючи його несправедливим у кожному випадку взаємодії. Але для підлітка зона найближчого розвитку – це навчання співпраці і конструктивній взаємодії з дорослими. Незадоволення у спілкуванні з дорослими може стати причиною формування негативних тенденцій в поведінці підлітка і відчуження від них [5].

На цьому фоні, незважаючи на те, що підліток має емоційно-позитивне ставлення до своєї сім'ї, спостерігається тенденція до деякої його відгородженості від сім'ї і його небажання намагатися вирішувати свої проблеми, використовуючи поради і досвід батьків [17, с. 16–19]. Ті соціальні правила та моральні норми, котрі демонструють батьки та вчителі, знецінюються. Підліток починає шукати інші норми та правила, більш для нього прийнятні. Людей, які є носіями цих цінностей, і самі цінності підліток ідеалізує. Тим самим підліток ідеалізує і самого себе.

З цього приводу В. Леві, зокрема, відмічає деяку романтичність підлітка. Він говорить про те, що прагнення безпосередньо відтворити, внести до реального життя деякий ідеал, є ключ до розуміння «перехідної» поведінки. Уявлення, що ідеалізуються, стає мірилом ставлення підлітка до реальності. Підліток протиставляє свою унікальність соціуму. Знаходячись у протиставленні себе дійсності, підліток знаходиться в постійній готовності до зіткнення, задумує його і здійснює. Результатом таких зіткнень є визначення своїх меж у контексті інших людей [10].

І. Кон підкреслює, що підліток на етапі становлення особистості обов'язково стикається з почуттям самотності, яке у свою чергу сприяє йому у відособленні, індивідуалізації, розвитку його особистості [9].

Але, як зазначає Я. Коломинський, індивідуалізація має зворотний бік. Підліток спочатку прагне до самотності та, досягнувши відособлення, усвідомлює свою самотність і прагне вже позбавитися її [8].

Ще однією з важливих передумов уникнення почуття самотності і сприяння процесу соціалізації підлітка є його здатність розуміти і адекватно брати на себе соціальні ролі. Але підліток може потрапити в пастку соціальних ролей. І тоді може виникнути почуття, що не лише близькі, але і взагалі ніхто ніколи не зможе по-справжньому зрозуміти його внутрішній світ, як стверджує Є. Мариніна [13, с. 41–44].

Говорячи про соціальні ролі, С. Рубінштейн, зокрема, визначає три рівні значущих ролей для людини:

- рівень міжособистісної взаємодії, де потрібне розуміння і визнання від близької людини (виражається в пошуку друга);
- рівень групової взаємодії (наявність позитивної групової оцінки виправдовує навіть невдачі в міжособистісному спілкуванні);
- рівень культурно-історичної значущості (тільки суспільство в цілому, в усіх своїх соціальних проявах може дати людині цю значущість).

Для підлітка актуальними є перший і другий рівні. Значущість міжособистісної взаємодії по мірі дорослішання дитини збільшується. Це пов'язано з тим, що переживання стають глибші, з'являються стійкіші емоційні стосунки [16]. Підліток прагне знайти того, хто його розуміє. Відсутність розуміння і прийняття іншими людьми є причиною виникнення почуття самотності. Поєднання суб'єктивної потреби в розумінні людини людиною і об'єктивній неможливості цю потребу задовольнити характеризує самотність як психологічний феномен. Підліток не вважає себе самотнім, коли близька і значуща для нього людина не лише знає мотиви його (підлітка) переживань, але і приймає їх як деяку цінність, наголошує А. Прихожан [14, с. 8–12].

Нереалізованість у груповій взаємодії може стати причиною виникнення почуття самотності, адже бути частиною групи дає підліткові низку переваг. У своїй групі підліток може отримати ту інформацію, яку з тих або інших причин не повідомляють дорослі. Також у групі підлітки відпрацьовують необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні, співвідносити особисті інтереси з громадськими. Групова динаміка не лише допомагає підліткови в сепарації від дорослих, але і їй допомагає формуванню емоційно стійкої особистості доводить В. Казанська [7].

Як відмічає Ф. Дольто, психологія спілкування в підлітковому віці будується на основі двох потреб: відособлення і афіліації. Відособлення найчастіше проявляється в сепарації від контролю старших. Так само підліток може проявляти елементи сепарації і в стосунках з однолітками [4]. Підліткам через емоційну нестійкість складно протистояти думці групи, оскільки конфронтація позбавляє їх почуття безпеки, яка дає приналежність до групи. Підлітки, які йдуть всупереч установкам групи, стають знедоленими і стикаються з почуттям самотності. У разі, якщо підліток не має друга, який би його розумів, стає удвічі самотній. Самотність, як зазначає Д. Майерс, це не просто ситуація, коли підліток проводить свій вільний час один, це почуття, що у тебе немає близької людини, яка змогла б тебе зрозуміти [12].

Одним із видів неблагополучної соціальної ситуації, яка може призвести до самотності, як показують дослідження В. Казанської, є мобінг. Мобінг – це форма психологічного насильства у вигляді протиставлення самого себе іншим, що має виражені відмінні ознаки в зовнішності, проявах поведінки, в манері одягатися, способах навчання. Існує мобінг між учнями і мобінг вчителя по відношенню до учня. Найчастіше мобінг виникає через конфлікт між рівнем домагань і рівнем досягнень у певних обставинах. Мобінг має такі форми: бойкот, причіпки, кепкування, знущання, доноси, брехня. Серед причин виникнення мобінга називають не лише потурання учителів, відсутність контактів з батьками учнів, погану психологічну атмосферу в класі, суб'єктивізм педагогів, але і нерозвинені емпатію і співчуття до іншого [7].

Розуміння і прийняття підлітка іншими є підтвердженням його власного існування. Наявність друга дає можливість реалізувати потребу в саморозкритті. Можливість саморозкриття робить становлення підлітка конструктивним. Незважаючи на те, що у підлітка виникає почуття ізоляції, неприйняття, почуття самотності, Б. Ломов доводить, що при успішній соціалізації у підлітка на тлі негативних емоцій народжується потреба в різноплановому і різнорівневому спілкуванні, прагненні до дружби, бажанні бути у соціумі, бути зрозумілим і прийнятим. Успішна соціалізація допомагає підлітку конструктивно відноситися до самотності, зменшуючи її негативні наслідки [11].

Висновки. Підліткова самотність як соціально-психологічна проблема вивчена неповністю. Немає єдиної думки не лише про причини виникнення підліткової самотності, але і про саме існування такого явища як підліткова самотність. І якщо існує, то наскільки глибоко підліток здатний переживати почуття самотності.

Зародження почуття самотності у підлітковому віці починається в сім'ї і залежить від стилю виховання. У сім'ї може скластися такий стиль поведінки між її членами, який надалі стане причиною формування у підлітка таких негативних почуттів, як сором'язливість, агресивність, тривожність, а в сукупності з проблемами шкільного життя виникають смислові бар'єри та інші види психологічної напруги. Вони, у свою чергу, значно ускладнюють успішну соціалізацію. Неблагополучна соціальна адаптація посилює суб'єктивне почуття самотності підлітка.

Поєднання суб'єктивної потреби в розумінні людини людиною і об'єктивної неможливості цю потребу задовольнити характеризує самотність як психологіч-

ний феномен, а нездатність вибудовувати стійкі та близькі стосунки на емоційно-позитивній основі та адекватно сприймати соціальні ролі характеризує самотність як соціальну проблему.

Продуктивне використання стану самотності дає можливість розвитку в собі емпатії, співчуття, здатності вибудовувати взаємовідносини з людьми на емоційно-позитивній основі.

Бібліографічні посилання

1. **Андреева Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Прес, 2010. – 375 с.
2. **Бондарев В. П.** Выбор профессии. Педагогический поиск: Опыт. Проблемы. Находки / В. П. Бондарев. – М. : Педагогика, 1989. – 128 с.
3. **Борг Д.** Язык тела. Как понять, что было сказано на самом деле / Д. Борг. – М : Попурри, 2012. – 304 с.
4. **Дольто Ф.** На стороне подростка / Ф. Дольто. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 423 с.
5. **Дубровиной И. В.** Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1998. – 130 с.
6. **Змановская Е. В.** Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е. В. Змановская – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.
7. **Казанская В. Г.** Подросток: социальная адаптация / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2011. – 288 с.
8. **Коломинский Я. Л.** Человек среди людей / Я. Л. Коломинский. – Мн. : Нар. асвета, 1987. – 224 с.
9. **Кон И. С.** Психология юношеского возраста / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
10. **Леви В. Л.** Я и мы / В. Л. Леви. – М. : Педагогика, 1973. – 122 с.
11. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
12. **Майерс Д.** Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2010. – 802 с.
13. **Маринина Е.** Подросток в «стае» / Е. Маринина, Ю. Воронов // Воспитание школьников. 1994. – № 6. – С. 41–44.
14. **Прихожан А. М.** Что характерно для современного подростка / А. М. Прихожан, Н. В. Толстых // Воспитание школьников. – 1991. – № 5. – С. 8–12.
15. **Реан А. А.** Психологический атлас человека / А. А. Реан. – М. : АСТ, 2010. – 651 с.
16. **Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
17. **Рутман Э. М.** Никто меня не понимает / Э. М. Рутман // Семья и школа. – 1996. – №9. – С. 16–19.
18. **Федосенко Е. В.** Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей / Е. В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 320 с.
19. **Элкинд Д.** Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкінд. – М. : Когито-центр, 1996. – 105 с.
20. **Сациорро J.** Askt D. A talk with John Cacioppo: A Chicago scientist suggests that loneliness is a threat to your health / J. Cacioppo // The Boston Globe Found. – 2008. – № 21. – P. 354–370.
21. **Bonetti L.** The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' [Електронний ресурс] / L. Bonetti, M. Campbell, & L. Gilmore // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* online at. – Режим доступу: [http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2008/09/21/a_talk_with_john_cacioppo/\(2010\)](http://www.boston.com/bostonglobe/ideas/articles/2008/09/21/a_talk_with_john_cacioppo/(2010))
22. **Сациорро J.** Alone in the crowd: The structure and spread of loneliness in a large social network / J. Cacioppo, T. Fowler // *Personality and Social Psychology*. – 2009. – № 35. – P. 115–134.
23. **Сациорро J.** John Cacioppo on How to Cope with Loneliness [Електронний ресурс] / J. Cacioppo // Big Think. Found online at. – Режим доступу: [http://bigthink.com/johncacioppo/john-cacioppo-on-how-to-cope-with-loneliness\(2008\)](http://bigthink.com/johncacioppo/john-cacioppo-on-how-to-cope-with-loneliness(2008))

24. **Cacioppo J.** What Are the Brain Mechanisms on Which Psychological Processes Are Based? / J. Cacioppo // Perspectives on Psychological Science. – 2009. – № 4. – P. 44–63.

25. **Cacioppo J.** Loneliness affects how the brain operates [Електронний ресурс] / J. Cacioppo // Science Daily Found online at. – Режим доступу: <http://www.sciencedaily.com/releases/2009/02/090215151800.htm>(2009)

26. **Cacioppo J.** Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective / J. Cacioppo // Research in Personality. – 2006. – № 40. – P. 1054–1085.

Надійшла до редколегії 15.03.2013.

УДК 159.942.5:159.925(045)

В. В. Зарицька

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

ОЗНАКИ НАЯВНОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ОСОБИСТОСТІ

Заявлено, що будь-яка здібність визначається за конкретними ознаками. Проблема виділення ознак наявності емоційного інтелекту у особистості обумовлена людською природою певним чином реагувати на конкретні явища, події, ситуації та ін. Проаналізовано підходи різних вчених до виділення ознак емоційного інтелекту та виявлено сукупність ознак, які характеризують високий рівень його розвитку.

Ключові слова: емоції, емоційний інтелект, ознаки емоційного інтелекту.

Заявлено, что любая способность определяется по конкретным признакам. Проблема выделения признаков наличия эмоционального интеллекта у личности обусловлена человеческой природой определенным образом реагировать на конкретные явления, события, ситуации и др. Проанализированы подходы разных ученых к выделению признаков эмоционального интеллекта и выделена совокупность признаков, которые характеризуют высокий уровень его развития.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, признаки эмоционального интеллекта.

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає у тому, що у дослідженнях емоційного інтелекту немає чіткого виділення ознак, які характеризують високий рівень його розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічний вплив оточуючого середовища багато в чому обумовлює характер спілкування і діяльності, процеси адаптації, засоби і методи життєвизначеності особистості, спричинені особливостями емоційного сприймання цього впливу та здатністю індивіда адекватно реагувати на нього завдяки умінню контролювати та регулювати власні емоції. З огляду на це проблема емоційної культури людини була актуальною упродовж усієї історії розвитку людського суспільства. Основою емоційної культури є емоційний інтелект, який дослідники цього феномена визначають по-різному у конкретних формулюваннях, але сутність його зводять у цілому до здатності розуміти стосунки між людьми, репрезентовані в емоціях, і керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу [2].

Вченими встановлено, що розумність дій людини в конкретній ситуації залежить не тільки від її характеристик, але й від того, як людина ставиться до цієї ситуації, тобто від її суб'єктивного входження в ситуацію і, звичайно, від її емоційного стану при цьому та активності і продуктивності роботи інтелекту, тобто від емоційної культури в цілому [10], яка виражається через здатність емоційно-

позитивно сприймати стосунки з іншими, свідомо оцінювати реальні життєві ситуації і відповідно діяти: долати хвилювання, агресивність, незадоволеність; мобілізувати розум, почуття, волю в конкретній ситуації, щоб діяти розсудливо і результативно [4].

Сучасні психологи у своїх дослідженнях підкреслюють велику значущість для життя і діяльності людини виховання почуттів, щоб поряд із загальною орієнтацією у життєвому просторі мала місце добре розвинена емоційна орієнтація, яка дає можливість розпізнавати емоційні стани інших людей і будувати свої емоційні стосунки з ними [1]. Доведено, що емоційна орієнтація поряд з іншими особливо важлива в період складного і багатогранного функціонування суспільства як динамічного організму зі всезростаючими у ньому системними, а інколи і непередбачуваними змінами, що обумовлює гостру потребу розвитку потенціалу емоційного інтелекту людини задля її ефективної адаптації та успішної самореалізації.

Постановка завдання. Метою статті є виділення ознак наявності емоційного інтелекту у особистості.

Результати. Будь-яка здібність чи здатність до чогось визначається за певними ознаками. У науковій літературі вченими виділено загальні ознаки наявності у особистості інтелекту як такого і, зокрема, емоційного інтелекту.

Виявивши певні ознаки емоційного інтелекту і рівень їх розвиненості у особистості, можна максимально продуктивно побудувати з нею стосунки і взаємодію, враховуючи усі її і свої власні позитивні якості, здатності і наявні недоліки.

Розглянемо загальні ознаки інтелекту взагалі і емоційного інтелекту, зокрема більш детально. Наприклад, описуючи і аналізуючи загальні ознаки інтелекту, Г. Гарднер визначає ознаку як критерій, що свідчить про наявність у тій чи іншій мірі інтелекту у конкретній особистості, причому інтелекту певного виду, виходячи із своєї теорії множинності інтелекту [5]. Таких ознак він називає вісім.

Першою ознакою певного виду інтелекту є потенційна ізоляція окремої здібності. Це означає, що певна здібність чітко виражена, проявляється у будь-яких ситуаціях. Наприклад, здібність до художнього слова, до конструювання, до музики, до співу, до певного виду мистецтва, до логічних конструкцій та ін. На фоні якоїсь здібності інші здібності здаються слабо вираженими і тому оцінюються не так високо як та, що виражена чітко. Якими властивостями чітко виражена здібність характеризується, про такий вид добре розвинутого інтелекту і говорять. Виходячи з таких характеристик, вчені визначають вид інтелекту.

Друга ознака – наявність у розумово відсталих і вундеркіндів максимально виражених окремих здібностей при повній або частковій відсутності інших.

Третя ознака – наявність механізмів обробки певної інформації: наприклад, чутливість до висоти звуку (у музиканта); здатність імітувати рухи, мелодії (пародисти); виводити нові закони (фізики); знаходити нові підходи до розв'язування задач (математики) та ін.

Четверта ознака – здатність прослідкувати історію розвитку певного явища чи процесу (вчені).

П'ята ознака – здатність виявити еволюцію розвитку якогось процесу (розвиток освіти у різні історичні періоди розвитку суспільства), виокремити його найважливіші віхи, етапи, періоди.

Шоста ознака – здатність особистості, досліджуючи одні явища, помічати зміни і в інших, встановлювати між ними залежності, зв'язки і відмінності, користь від їх взаємодії чи шкоду і робити відповідні висновки.

Сьома ознака – рівень вивченості даної проблеми в науці, щоб на ці дані можна було спиратися у виявленні виду інтелекту та рівня його розвитку.

Восьма ознака – здатність розшифровувати символічні системи, символи (мова, зображувальні образи, математика). Г. Гарднер, зокрема, вважає, що «одна

з особливостей, завдяки якій початкова здібність обробляти інформацію стала використовуватись людиною, – це її здатність сприймати кодування у вигляді визнаної у даній культурі символічній системі... Хоча інтелект може існувати і без своєї символічної системи чи без будь-якої іншої культурної знахідки, першочергова особливість інтелекту людини полягає в тому, що вона «природним чином» тяжіє до втілення у вигляді символічної системи» [5, с. 119].

За названими вище ознаками Г. Гарднер розробляє свою теорію множинності інтелекту і виділяє сім видів інтелекту: просторовий, логіко-математичний, тілесно-кінестетичний, лінгвістичний, музичний, внутріособистісний і міжособистісний. Характеризуючи кожний з них, він певне місце відводить емоційному аспекту даного виду інтелекту, хоча не виділяє в окремий вид емоційний інтелект.

Теорію множинного інтелекту досліджувала Д. Стайн, яка виділяє шість видів інтелекту (емоційний, вербальний, візуальний, логічний, творчий, фізичний), де емоційний інтелект виділяє в окремий вид, надаючи йому пріоритетного значення [11, с. 21–28].

Крім виділених Г. Гарднером і Д. Стайн видів інтелекту Д. Гілфорд і М. Саллівен виділили в окремий вид соціальний інтелект як здібність, що визначає успішність особистості у спілкуванні і соціальній адаптації [9].

Виокремлення емоційного інтелекту як окремого виду інтелекту особистості засвідчує його право на існування, можливості виявлення, прояву і вимірювання рівня його розвитку.

На основі аналізу ознак наявності у особистості інтелекту певного виду, виходячи з теорії множинності інтелекту Г. Гарднера і Д. Стайн, нами виокремлено загальні ознаки наявності емоційного інтелекту у особистості.

Перша ознака – наявність реакцій у особистості на предмети, об'єкти, ситуації, з якими стикається особистість у процесі життєдіяльності. Ці реакції можуть бути адекватними і неадекватними.

Адекватність реакцій конкретним ситуаціям свідчить про достатньо високий рівень емоційного інтелекту і дозволяє судити про те, що особистість здатна розумно діяти у конкретних життєвих чи професійно значущих обставинах.

Неадекватні реакції на конкретні явища чи ситуації викликають сумніви у тому, що особа здатна на виважені дії. Це змушує інших людей дуже обережно ставитися до налагодження з такими людьми ділових стосунків чи співпраці.

У контексті нашого дослідження адекватність реакцій особистості на будь-які явища чи ситуації є першочерговою ознакою рівня розвитку емоційного інтелекту і передумовою для визначення можливості спілкування чи взаємодії з такою людиною.

Друга ознака – здатність особистості оцінювати емоційні реакції на предмети, явища, об'єкти, конкретні ситуації інших людей. Від наявності цієї здатності залежить рівень конструктивності взаємостосунків і взаємодії, що особливо важливо у професійній діяльності, де будь-яка невиваженість у підборі кадрів чи розподілі обов'язків між працюючими буде негативно впливати на рівень емоційної напруги людей, негативно позначиться на продуктивності праці, що неодмінно призведе до зниження загальної ефективності роботи.

Третя ознака – здатність визначати роль емоцій у житті людини. У спілкуванні і діяльності дуже важливо знати, як реагує та чи інша людина на конкретні життєві ситуації і яку роль вони відіграють, як впливають на самопочуття, здоров'я, стосунки у сім'ї, на роботі, як відображаються на працездатності людини, які мають наслідки взагалі. Рівень розвиненості цієї здатності дуже чітко проявляється зокрема у професійній діяльності. Щоб уникнути негативних наслідків неадекватного прояву емоцій, треба вміти їх розпізнавати, розуміти і враховувати рівень вразливості працюючих та їх емоційні стани у конкретних випадках.

Четверта ознака – здатність проявляти емоції відповідно до ситуації, або всупереч їй. Саме прояв емоцій відповідно до ситуації характеризує рівень емоційного інтелекту особистості. Нерозвиненість цієї здатності вносить дискомфорт у спілкування і взаємодію між людьми, викликає різного роду непорозуміння, які люди намагаються владнати вибаченнями або поступками за свою нестриманість, надмірну емоційну неврівноваженість. Але незважаючи на це, у взаємостосунку уже внесено деяку невпевненість, незадоволення, на фоні чого втрачається стратегія розвитку взаємодії.

Діяти всупереч ситуації означає діяти спокійно, врівноважено в умовах бурхливого підйому емоцій й роздратування, агресивності іншої сторони. Це трохи заспокоює емоційно напружену людину, надихає зменшити емоційний запал і розумно підійти до розв'язання суперечки чи проблеми, бо якщо кожна із сторін своєю емоційною неврівноваженістю буде розпалювати нервову напругу, то суперечка може мати непередбачуваний кінець і, як правило, негативний. Тоді втрачає кожна з сторін, адже не відбулося належних домовленостей.

П'ята ознака – здатність особистості контролювати свої емоції. Це надзвичайно важлива здатність, бо часто люди через невміння контролювати свої емоції багато чого втрачають у житті. Хоча слід зазначити, що бувають такі стресові ситуації, коли людина не здатна себе стримувати, не може справитися з власними емоціями. Для цього можуть мати місце об'єктивні причини, викликані недостатнім рівнем розвитку емоційного інтелекту, найбільш поширеним серед яких С. Дідато [6] називає такі:

- несприятливі обставини або спілкування з людьми викликає надмірну емоційну реакцію;
- значне погіршення здоров'я;
- порушення природних функцій людини;
- надмірна тривожність;
- загальне зниження життєвого тону.

Але, як зазначає С. Дідато, корінь проблеми навіть не в самій стресовій ситуації, а в тому, як людина справляється зі своїми злетами та падіннями, успіхами та проблемами. З цими людьми слід проводити спеціальну роботу, розвивати навички реально виваженого аналізу ситуації та вироблення тактики поведінки в ній і емоційного прояву при цьому.

Шоста ознака – здатність особистості розпізнавати і керувати емоціями інших людей.

Головними показниками здатності розпізнавати і керувати емоціями інших людей ми вважаємо розпізнавання, розуміння, описування емоцій інших, емоційну емпатію, співчутливість іншим людям. Несформованість цих здатностей, як свідчать наші дослідження, може негативно впливати на результати, зокрема, професійної діяльності у майбутньому, тому є необхідність інтенсифікувати цей процес у період підготовки до такої діяльності.

С. Дідато, наприклад, пропонує розвивати цю здатність чотирма способами.

Перший спосіб: шляхом співчуття героям чи людям, у яких є проблеми.

Другий спосіб: шляхом організації допомоги іншим у подоланні труднощів, піклуючись про них, розділяючи їх переживання, даючи поради, моральну підтримку.

Третій спосіб: шляхом гнучкого мислення, тобто переконанням у тому, що не слід так переживати, а треба шукати способи зняття проблеми.

Четвертий спосіб: шляхом зняття нервової напруги, знаючи, що співчутливі люди у більшості випадків дуже чутливі до зовнішніх подразників, тому зіткнувшись з неприємностями, вони схильні переживати сильні емоційні вибухи. Адже відомо, що співпереживання – це не тільки здатність співчувати іншій людині, а і форма турботи про оточуючих і форма прояву інтересу до них. Люди вчать-

ся співчувати іншим уже в ранньому дитинстві. Ця здатність розвивається з віком, а коли вчити співчувати іншим цілеспрямовано, то вона розвивається набагато інтенсивніше. Вміння розпізнавати, розуміти емоції інших людей і співчувати їм є цінним як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті, бо це необхідна умова для виживання будь-якого суспільства. Без співчуття неможливе об'єднання людей. Цією якістю обумовлюється повністю людська взаємодія. Ця взаємодія є невід'ємним компонентом будь-якої професійної діяльності, тому ми надаємо такого важливого значення розвитку емпатії у студентів у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Сьома ознака – здатність особистості використовувати емоції для досягнення поставленої мети. Позитивні емоційні стосунки між людьми завжди викликають довіру і сприяють налагодженню ділових стосунків, співпраці, взаємовідповідальності і взаєморозуміння у критичних ситуаціях. Нами виокремлено такі головні показники, які свідчать про здатність особистості використовувати емоції для налагодження партнерських стосунків, взаємодопомоги і взаємопідтримки: емоційна стійкість, емоційна стабільність, екстраверсивність, адекватність прояву емоцій, гнучкість прояву емоцій, домінування позитивних емоцій, здатність зближуватися з людьми на емоційній основі.

Ми вважаємо, що недорозвиненість хоча б однієї з названих якостей в контексті нашого дослідження погіршує якість професійної діяльності, яка завжди пов'язана із спілкуванням і взаємодією між працюючими. З цих висновків, стає очевидним наскільки важливо кожному студенту оволодіти цими якостями на максимально високому рівні ще в процесі підготовки до професійної діяльності.

У відповідності з вищезазначеними ознаками рівень розвитку емоційного інтелекту може бути різний. По-різному можуть проявлятися ті чи інші ознаки, що впливатиме на загальний рівень розвитку емоційного інтелекту особистості.

Вчені намагалися визначити, як мусять проявлятися ознаки і які з них є найвагомішими, щоб можна було говорити про високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Так, зокрема, Е. Мітч за результатами своїх досліджень зробила висновок про те, що особистість з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризується такими найсуттєвішими чітко вираженими ознаками:

1. Виражає свої почуття чітко і прямо.
2. Не боїться виразити невпевненість і страхи.
3. Вміє пояснювати невербальні сигнали, які використовуються при спілкуванні.
4. Вміє висловити розчарування, не образивши співрозмовника.
5. Здатна контролювати свої страхи, хвилювання, невпевненість, роздратованість та ін.
6. Уважна до небезпек, турбот, думок інших людей.
7. Під час спілкування здатна розпізнавати мотиви емоцій або приховані емоції.
8. Обережна і тактовна у своїх емоційних реакціях.
9. Врівноважує почуття з розумом, логікою, реальністю.
10. Незалежна, впевнена у собі, морально стійка, діє у відповідності зі своїми домаганнями, а не під впливом обов'язку, почуття провини, тиску чи насилля.
11. Оптимістична, не дозволяє невдачам пригнічувати себе внутрішньо і ззовні [7].

Отже, усі виділені нами ознаки наявності емоційного інтелекту не суперечать тим, які виділені Г. Гарднером, Е. Мітч, Д. Стайн та іншими дослідниками. Визначення поняття «емоційний інтелект» нами пропонується у такій редакції: емоційний інтелект – це інтегральна властивість особистості, яка проявляється у здатності розпізнавати, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших і використовувати ці здатності для досягнення життєво важливих цілей.

Висновки. Актуальність проблеми виділення ознак наявності емоційного інтелекту у особистості обумовлена людською природою певним чином реагувати на конкретні явища події, розмови та ін. Від реакцій кожної людини у конкретних випадках залежить успішність спілкування, взаємодії, співжиття людей.

Розумність дій людини в конкретній ситуації залежить не тільки від особистісних її характеристик, а й від ставлення до цієї ситуації, які завжди емоційно нариснені.

Існує низка ознак, за якими можна виявити наявність у особистості інтелекту взагалі, або окремого його виду, зокрема емоційного інтелекту, для якого можна сформулювати ознаки, властиві тільки цьому виду інтелекту, виходячи з того, що кожний вид інтелекту розвивається за своїми законами.

Рівень розвитку емоційного інтелекту можна вимірювати і для цього є методики та критерії.

Експериментально доведено, що найсуттєвішими ознаками високого рівня розвитку емоційного інтелекту володіє особистість, яка виражає свої почуття чітко і прямо; не боїться виражати невпевненість і страхи: вміє пояснювати невербальні сигнали, які використовуються при спілкуванні; вміє висловити розчарування, не образивши співрозмовника; здатна контролювати свої страхи, хвилювання, невпевненість та ін.; уважна до небезпек, турбот, думок інших; здатна розпізнавати мотиви емоцій або приховані емоції; обережна і тактовна у своїх емоційних реакціях; врівноважує свої почуття з розумом, логікою і реальністю; незалежна, впевнена у собі; оптимістична, не дозволяє невдачам пригнічувати себе внутрішньо і ззовні.

Бібліографічні посилання

1. **Андреева И. Н.** Взаимосвязь эмоционального интеллекта и тезауруса эмоциональных переживаний в юношеском возрасте / И. Н. Андреева // Психология и современное общество: взаимодействие как путь взаиморазвития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (28–29 апреля 2006 г., г. Санкт-Петербург). – СПб., 2006. – Ч. 1. – С. 17–21.
2. **Андреева И. Н.** Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (10–11 декабря 2004 г., г. Минск). – Минск, 2004. – С. 282–285.
3. **Бодалев А. А.** О человеке в экстремальной ситуации (эмоциональная и интеллектуальная составляющие отношения в выборе поведения) / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 127–134.
4. **Былкина Н. Д.** Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе / Н. Д. Былкина, Д. В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 38–48.
5. **Гарднер Г.** Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.
6. **Дидато С. В.** Большая книга личностных тестов / С. В. Дидато. – М. : АСТ Астрель, 2006. – 244 с.
7. **Зарицька В. В.** Методика виявлення рівня розвитку емоційного інтелекту особистості у студентському віці / В. В. Зарицька // Науковий вісник Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової]. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2011. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 120–124.
8. **Митч Энтони.** Тренинг эффективных продаж. Уникальные подходы к использованию эмоционального интеллекта / Энтони Митч. – М. : Вершина, 2004. – 304 с.
9. **Михайлова (Алешина) Е. С.** Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена: диагностика социального интеллекта : метод. руководство / Е. С. Михайлова (Алешина). – СПб., 2001. – 89 с.
10. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості Т. А. Гришина та ін. ; за ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 280 с.
11. **Стайн Д.** Язык интеллекта / Д. Стайн. – М. : ЭКСМО, 2006. – 352 с.

Надійшла до редколегії 28.02.2013.

О. М. Знанецька

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Здійснено теоретико-методологічний аналіз феномена емоційного вигорання, розглянуто його основні характеристики, встановлено фактори, що сприяють його виникненню, описано стадії та симптоми даного феномена. Розглянуто феномен «професійне вигорання» як показник дезадаптованості медичних працівників.

Ключові слова: емоційне вигорання; професійне вигорання; професійний стрес у медичних працівників; структура синдрому емоційного вигорання; фактори, компоненти та симптоми емоційного вигорання.

Проведено теоретико-методологіческий аналіз феномена емоціонального вигорання, рассмотрены его основные характеристики, установлены факторы, которые благоприятствуют его возникновению, описаны стадии и симптомы данного феномена. Рассмотрено феномен «профессиональное выгорание» как показатель дезадаптированности медицинских работников.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; профессиональное выгорание; профессиональный стресс у медицинских работников; структура синдрома эмоционального выгорания; факторы, компоненты и симптомы эмоционального выгорания.

Нові суспільно-історичні умови, великі поворотні пункти в житті суспільства породжують нові важкі ситуації. На даному етапі розвитку нашої країни відбуваються зміни у світогляді, перегляд людьми колишніх цінностей і ідеалів. Усі ці важкі соціальні ситуації обумовлюють різке збільшення дистресових чинників у громадському і індивідуальному бутті та сприяють виникненню психічної і соціальної нестійкості індивідів і груп.

Постановка проблеми. Робота з людьми, до якої відноситься і діяльність медичного працівника, в силу високих вимог, особливої відповідальності і емоційних навантажень, що висуваються до неї, потенційно містить у собі небезпеку важких переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями, і високу вірогідність виникнення професійного стресу. У нинішніх умовах, робота у сфері медицини особливо жорсткі вимоги висуває до психологічних особливостей фахівця-професіонала. На сьогодні дуже незначне число робіт присвячені вивченню стресостійкості в професійній діяльності медичних працівників, що свідчить про недостатню увагу дослідників до розробки цієї проблеми. **Мета даної статті** – розглянути феномен професійного вигорання як показника дезадаптованості медичних працівників, здійснити теоретичний огляд робіт, пов'язаних із дослідженням феномена емоційного вигорання, розглянути його основні характеристики, встановити фактори, що сприяють його виникненню, описати основні стадії та симптоми.

Уперше на проблему професійного стресу працівників у сфері медицини звернули увагу американські спеціалісти, які помітили, що, незважаючи на спеціальну підготовку і підбір персоналу, керівництво медичних установ нерідко стикалося з фактами незадовільної роботи співробітників, передусім із скаргами хворих на їх неувагу, байдужість і навіть грубість. Проведені дослідження привели до виявлення своєрідного професійного стресу – «стресу спілкування», який у поєднанні з іншими професійними стресами, призводить до виникнення так званого феномена «емоційного вигорання» [3].

Термін «емоційне вигорання» був уведений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами у емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Спочатку цей термін означав стан знемоги, виснаження, пов'язаний з відчуттям власної непотрібності [13].

Поняття вигорання зазвичай використовується для визначення пережитого людиною стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, що викликається тривалою включеністю в ситуації, що містять високі емоційні вимоги, які у свою чергу найчастіше є наслідком поєднання надмірно високих емоційних витрат із хронічними ситуаційними стресами [3].

У 1981 р. вийшла робота американських психологів К. Маслач, С. Є. Джексона, в якій можливість психічного вигорання обмежується представниками комунікативних професій. Ці ж автори розробили опитувальник «МВІ». Відповідно до їх підходу синдром психічного вигорання являє собою тривимірний конструкт, що включає *емоційне виснаження*, *деперсоналізацію* (тенденцію розвивати негативне ставлення до клієнтів) і *редукцію особистих досягнень* (проявляється або в тенденції до негативного оцінювання себе в професійному плані, або в приниженні гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття з себе відповідальності і перекладання її на інших) [4].

У 1983 р. Е. Махер у своєму огляді узагальнює перелік симптомів «емоційного згорання»: втома, стомлення, психосоматичні погіршення здоров'я, безсоння, негативне відношення до клієнтів; негативне відношення до самої роботи; мізерність репертуару робочих дій; зловживання хімічними агентами: тютюном, кавою, алкоголем, наркотиками; відсутність апетиту або, навпаки, переїдання, негативна «Я-концепція»; агресивні почуття (дратівливість, напруженість, тривожність, занепокоєння, схвильованість до перезбудження, гнів); занепадницький настрій і пов'язані з ним емоції (цинізм, песимізм, почуття безнадійності, апатія, депресія, відчуття безглуздя); переживання почуття провини [10].

У 1982 р. С. Маслач в якості важливих характеристик особистості, схильної до вищезазначеного синдрому, виділила такі характеристики: індивідуальна межа можливостей емоційного «Я» протистояти виснаженню, протидіяти «згоранню» на основі самозбереження; внутрішній психологічний досвід, що включає почуття, установки, мотиви, очікування; негативний індивідуальний досвід; дистрес, дискомфорт, дисфункції або їх наслідки. Основними *ознаками* синдрому згорання є:

- відчуття емоційного виснаження;
- наявність негативних почуттів по відношенню до клієнтів;
- негативна самооцінка.

Ці ознаки синдрому відмічають більшість клініцистів, що вивчали і спостерігали його прояви [11].

Японські дослідники вважають, що для визначення емоційного вигорання до трьохфакторної моделі К. Маслач слід додати четвертий чинник «involvement» (залежність, залученість), який характеризується головними болями, порушенням сну, дратівливістю, а також наявністю хімічних залежностей (алкоголізм, тютюнопаління) [9].

Більшість фахівців визнає необхідність врахування саме трьох складових для визначення наявності та ступеня «вигорання». При цьому внесок кожного з факторів різний (наприклад, виключення чинника «редукція персональних досягнень» зближує синдром емоційного вигорання з депресією) [9].

Структура синдрому емоційного вигорання, за В. В. Бойком, являє собою послідовність трьох фаз:

1. *Напруга*, що включає симптоми: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, почуття «загнаності у клітку», тривогу і депресію.

2. *Резистенція*, що включає симптоми: неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральну дезорієнтацію, розширення сфери економії емоцій, редукацію професійних обов'язків.

3. *Виснаження*, що включає симптоми: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні порушення [5].

Б. Пельман і Е. Хартман виділили три головні *компоненти* емоційного вигорання:

1. Емоційне виснаження виявляється у відчуттях емоційного перенапруження і в почутті спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів.

2. Деперсоналізація пов'язана з виникненням байдужого і навіть негативного ставлення до людей, яких обслуговують за обов'язком роботи. Контакти з ними стають формальними, безособовими; негативні установки, що виникають, можуть спочатку мати прихований характер і виявлятися у внутрішньому стримуванні роздратування, яке з часом проривається назовні і призводить до конфліктів.

3. Знижена робоча продуктивність проявляється у зниженні самооцінки своєї компетентності (в негативному сприйнятті себе як професіонала), незадоволенні собою, негативному ставленні до себе як особистості [5].

Д. Дірендонк, Х. Сіксма, В. Шауфелі провели дослідження серед голландських медичних сестер і виявили, що в якості специфічних детермінант емоційного вигорання виступає почуття несправедливості, соціальної незахищеності, значна залежність як від пацієнтів, так і від керівництва. Згідно з їх підходом синдром емоційного вигорання зводиться до двомірної конструкції, що складається з *емоційного виснаження* та деперсоналізації. Перший компонент – «афективний» – відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження. Другий компонент – деперсоналізація – проявляється у зміні відносин або до пацієнтів, або до себе. Він отримав назву «установчий» [7].

А. Чиром вважає емоційне вигорання комбінацією фізичного, емоційного і когнітивного виснаження чи втоми. Він вважає, що головний фактор емоційного вигорання – це емоційне виснаження, а додаткові компоненти є наслідком або поведінки (купювання стресу), що веде до деперсоналізації, або власне когнітивно-емоційного вигорання, що виражається в зниженні особистих досягнень (деформації суб'єктивної оцінки власних можливостей). І те й інше проявляється в деформації особистості і має безпосереднє значення для її соціального здоров'я [4].

Професійна деформація розвивається поступово з професійної адаптації, яка є необхідною для медичного працівника. Адаптація до нових, а тим більше до екстремальних умов, досягається ціною витрат функціональних резервів організму за рахунок так званої біосоціальної плати. Реакція організму на зовнішні і внутрішні впливи протікає в залежності від сили чинника, часу його дії та адаптаційного потенціалу організму, який визначається наявністю функціональних резервів. Порушення регуляторних процесів призводить спочатку до функціональних, а потім і до морфологічних змін в організмі, що свідчить про розвиток хвороби. Перехід від одного функціонального стану до іншого розвивається в результаті зміни властивостей біологічних систем: рівня функціонування, функціональних резервів, ступеня напруги регуляторних механізмів [7].

Після того, як вченими була визначена суть основних ознак синдрому емоційного згорання і цей феномен став загальновизнаним, закономірно постало питання про виявлення та класифікацію чинників, що гальмують розвиток цієї хвороби або таких, що сприяють їй.

При вивченні особового чинника деякі дослідники (П. Торнтон) брали до уваги такі показники: вік, стать, сімейний стан, стаж, освітній рівень, стаж цієї робо-

ти, соціальне походження. Однак виявилось, що вони не пов'язані з рівнем «емоційного вигорання» [8].

Явною зв'язку синдрому «вигорання» з рівнем зарплати не було виявлено. У той же час, незадоволення професійним зростанням і установкою на підтримку виявилися більше пов'язаними з розвитком синдрому «згорання». Виявилася і значна схильність до «вигорання» і медичних працівників, які відчують недостатню самостійність («надконтрольовані»). Медична робота справедливо вважається професією, що вимагає великої емоційної навантаженості, відповідальності та має невизначені критерії успіху. Представникам цієї професії загрожує небезпека «синдрому вигорання».

Самі симптоми синдрому «вигорання» навряд чи відрізняються строгою специфічністю і можуть варіювати від легкої поведінкової реакції до психосоматичних, невротичних і, навіть, психотичних розладів.

Психологи стверджують, що до емоційного вигорання найшвидше призводить позиція професіонала, який висуває до себе великі вимоги і не дає собі права на помилку.

Є низка станів людини, які різко зменшують мотиваційний потенціал: монотонність життя, психічні навантаження, стомлення. Усе це призводить до негативного бажання виконувати роботу, до якої спочатку був позитивний мотив. Але особливо сильно і тривало впливає на зниження мотиваційного потенціалу стан депресії, що виникає у здорових людей. Відчуття тривоги і депресії є також симптомом емоційного «вигорання».

Депресія (від лат. *depressio* – пригнічення) – це афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном (пригніченістю, відчаєм) унаслідок неприємних і важких подій в житті людини або її близьких. Виникає почуття безпорадності перед життєвими труднощами, невпевненості у своїх можливостях, які поєднуються з почуттям безперспективності. Сила потреб, потягів різко знижується, призводить до пасивної поведінки, безініціативності [7].

Нині виділяють близько 100 симптомів, так чи інакше пов'язаних з «вигоранням». Серед них є такі, які пов'язані з мотивацією до роботи. Б. Пелман і Е. Хартман, узагальнивши багато визначень «вигорання», виділили три головні компоненти: емоційне і/або фізичне виснаження, деперсоналізація, знижена трудова продуктивність [6].

Емоційне виснаження проявляється у відчуттях емоційного перенапруження і в почутті спустошеності, вичерпаності своїх емоційних ресурсів. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі, як раніше.

Деперсоналізація пов'язана з виникненням байдужого, негативного і навіть цинічного відношення до людей, які обслуговуються по роду роботи. Контакти з ними стають знеособленими і формальними; негативні установки можуть спочатку мати прихований характер і проявлятися у внутрішньо стримуваному роздратуванні, яке з часом проривається назовні і призводить до конфліктів.

Деперсоналізація – це зміна самосвідомості, для якої характерне відчуття втрати свого «Я» і тяжке переживання відсутності емоційної залученості в стосунки, до роботи, до близьких. Деперсоналізація можлива при психічних захворюваннях і пограничних станах, а в легкій формі спостерігається і у здорових людей при емоційних перевантаженнях [7].

Знижена робоча продуктивність (редукція особистих досягнень) проявляється в зниженні оцінки своєї компетентності (у негативному прийнятті себе як професіонала), невдоволенні собою, зменшенні цінності своєї діяльності, негативно-му відношенні до себе як до особистості, з'являється байдужість до роботи [5].

Дослідник К. Кондо особливе значення надає стресовим ситуаціям. Він вважає найуразливішими тих, хто реагує на стреси агресивно, нестримано, піддаючись суперництву. Стресогенний чинник викликає у таких людей, як правило,

почуття пригніченості, смутку через нездійснення того, чого хотілося досягти. К. Кондо відносить до типу «тих, що вигорають» і «трудоголіків» [12].

Екстремальні ситуації часто супроводжуються стресом, коли у медичного працівника виникає гострий внутрішній конфлікт між жорсткими вимогами, які накладає на нього відповідальність, і об'єктивна неможливість виконати їх. Стрес як стан психічної напруженості, викликаний труднощами, небезпеками, в цілому мобілізує людину на їх подолання. Проте, якщо стрес перевищує критичний рівень, він перетворюється на дистрес, що знижує результати праці, підриває здоров'я людини. Розрізняють стреси професійні, особистісні, стреси відповідальності тощо [14].

До професійних стресів можна віднести входження в нове професійне середовище; ситуацію нововведень і конфліктів у цій сфері; ситуації зміни вимог до професії, внутрішніх криз; ситуації, пов'язані з труднощами у професійному зростанні, в кар'єрі тощо. Наприклад, ситуація нововведень і конфліктів у професійній сфері може сприяти появі у людини таких стресових проявів як безпорадність, схильність до конфліктів, емоційна напруженість, зниження рівня самокритичності.

Проте в умовах нашої соціокультурної системи стреси формують шкідливі ефекти, що створюють бар'єри в професійній діяльності медика. Вони, природно, блокують його комунікативну активність у системі перепідготовки і підвищення кваліфікації, що створює суб'єктивно-об'єктивний стрес – емоційну напругу, яка в результаті підвищує ризик розвитку емоційного «вигорання» [8].

Синдром емоційного «вигорання» деякі автори (С. Махер, К. Кондо) розглядають як різновид стресу, де пацієнти виступають стресогенними чинниками. Проте інші дослідники розглядають «емоційне вигорання» як результат впливу різних стресогенних чинників (А. Г. Абрумова, В. В. Бойко, С. Маслач).

А. Г. Абрумова виділяє *реакції* на стрес, схожі з ефектами «вигорання» [1]. Їх можна підрозділити на п'ять типів:

1. Реакція емоційного дисбалансу характеризується значним переважанням негативної гами емоцій. Загальний фон настрою знижений. Людина відчуває дискомфорт тієї або іншої міри вираженості.

2. Песимістична ситуаційна реакція виражена в першу чергу зміною світовідчуття, встановленням похмурого забарвлення світосприйняття, суджень і оцінок, видозміною і переструктуруванням системи цінностей. Світ сприймається людиною в «найтемніших» тонах. Таке сприйняття викликає стійке зниження рівня оптимізму, що, зрозуміло, перегороджує шлях до продуктивного планування діяльності в майбутньому.

3. Ситуаційна реакція демобілізації відрізняється найбільшими змінами у сфері контактів: відмовою від звичних контактів або щонайменше значним їх обмеженням, що викликає стійкі, тривалі і тяжкі переживання самотності, безпорадності, безнадійності. Спостерігається також часткова відмова від діяльності. Людина практично уникає включення в будь-які сфери діяльності, окрім найнеобхідніших, соціально контрольованих, до яких змушують його встановлені і прийняті ним самим правила і вимоги суспільства.

4. Ситуаційна реакція опозиції характеризується мірою підвищеної агресивності, що зростає з різкістю негативних оцінок оточення і їх діяльності.

5. Ситуаційна реакція дезорганізації містить у своїй основі тривожний компонент. Унаслідок цього тут спостерігаються в найбільш вираженому вигляді соматовегетативні прояви (гіпертонічний і судинно-вегетативний криз, порушення сну) [1].

Але, незважаючи на схожість ефектів «вигорання» і професійних стресів, не слід їх ототожнювати. Синдром «емоційного вигорання» скоріше є не різновидом стресу, а наслідком впливу комплексу стресових факторів.

Дослідники спробували також сформулювати уявлення про те, які особливості людей сприяють розвитку професійного «вигорання». На думку американських дослідників, розвиток «вигорання» ймовірніший у людей з меншою мірою зрілості і самодостатності, більш імпульсивних і нетерплячих, таких, що не мають сім'ї, але потребують тих, хто міг би їх підтримувати, що мають інший світогляд, який не цілком узгоджується з реальністю.

До цього також додається вказівка на те, що з віком вірогідність розвитку вигорання зменшується, тобто до нього більше схильні молоді працівники, люди молодшого віку. Проте більшість дослідників вважають, що вік, стать, стаж роботи та інші соціально-демографічні характеристики прямо не пов'язані з професійним вигоранням. Більше значення має індивідуальний тип реагування на стресогенні ситуації [2].

Як зазначає К. Маслач, якщо знання про все те, що веде до вигорання, і все те, що може йому перешкоджати, звести до одного слова, то це буде слово «баланс». Порушення цього балансу – як в професійному, так і в особистому житті – веде до руйнування.

У нашому дослідженні для визначення рівня емоційного вигорання медичних працівників була використана «Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка; методика «Визначення психічного «вигорання» О. О. Рукавішнікова; багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В); опитувальник рівня суб'єктивного контролю С. Ф. Бажина і співавторів, ґрунтований на шкалі локуса контролю Дж. Роттера; «Самооцінка психічних станів» Айзенка. Достовірність результатів і висновків дослідження забезпечувалися методами математичної статистики (метод визначення достовірних значущих відмінностей середніх величин за критерієм Стьюдента і кореляційний аналіз).

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Дніпропетровський центр первинної медико-санітарної допомоги № 11».

У дослідженні взяла участь група досліджуваних, що складалася з 60 медичних працівників віком від 23 до 65 років зі стажем роботи від 3 до 40 років. Медичних працівників, що відрізнялися за посадою та освітою, було розділено на групи: лікарі – 51,8 %, медсестри – 31,6 %, акушерки – 16,6 %.

Виходячи з отриманих даних, можемо зробити висновок, що проблема «вигорання» медичних працівників є досить актуальною, оскільки тільки у 16 % респондентів не виявлено синдрому «вигорання», і практично у всіх опитуваних (загалом 84 %) виявлено ті чи інші симптоми «вигорання» у сформованій стадії. У 66 % респондентів, що взяли участь у досліджуванні, «вигорання» знаходиться в стадії формування, що говорить про необхідність вчасної профілактики та психокорекції їх емоційного та психічного стану.

Сформований синдром «емоційного вигорання» властивий більшою мірою групі досліджуваних у віці від 23 до 35 років (84,6 %), «вигорання» відсутнє у 63,6 % у віковій групі респондентів від 36 до 55 років, тобто у молодших фахівців має місце більший ризик виникнення емоційного «вигорання».

Результати дослідження за методикою «Самооцінки психічного вигорання» Г. Ю. Айзенка показують, що медперсонал з вищою освітою демонструє більш високий рівень фрустрації (8,2 %), агресивності (13,6 %) і ригідності (11,6 %), ніж середній медперсонал, у той час як рівень тривожності у лікарів (7,05 %) нижче, ніж у середнього медперсоналу (9,4 % відповідно).

Виходячи з результатів нашого дослідження, доходимо висновку, що розвиток синдрому емоційного «вигорання» залежить від того, до якого типу локалізації контролю над значущими подіями відноситься медпрацівник. Фахівці з екстернальним локусом контролю в більшій мірі схильні до феномена «вигорання». Кореляційний аналіз дозволив виявити залежність емоційного «вигорання» і

симптомів «вигорання» від рівня інтернальності опитуваних працівників. Зроблені висновки підтверджують результати статистичного аналізу.

Помічено, що респонденти з синдромом емоційного вигорання показують високі бали за шкалою особистісної відстороненості. Підвищення дратівливості і нетерпимості при спілкуванні з пацієнтами свідчить про специфічну форму соціальної дезадаптації професіонала. Зниження рівня зацікавленості роботою і справами інших людей, байдужість до кар'єрного росту більш проявили молодші співробітники.

Висновки підтверджуються результатами кореляційного аналізу, який показав, що чим менше задовольняє організація роботи опитуваних, тим більші у них показники за такими симптомами «вигорання», як незадоволеність собою, відчуття «загнаності в клітку», емоційне виснаження; вони також демонструють вищий рівень емоційного вигорання у цілому.

Діагностика психічних станів і властивостей особистості показала, що у медичних працівників зі сформованим синдромом емоційного вигорання можуть переважати виражені невротичні прояви астеничного типу зі значними психосоматичними порушеннями, має місце підвищений рівень психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки. Психологічно професійне вигорання починає проявлятися в поступовому розвитку негативних установок щодо себе, роботи, тих, з ким доводиться працювати. Контакти з ними стають більш «бездушними», «знеособленими», іноді формальними. За нашими даними, екстравертовані медпрацівники менш схильні до синдрому емоційного «вигорання», ніж інтровертовані.

Висновки. Емоційне вигорання повинне розглядатися як особливий стан людини, що є наслідком професійних стресів. «Синдром вигорання» – складний психофізіологічний феномен, який визначається як емоційне, розумове і фізичне виснаження через тривале емоційне навантаження, що виражається в депресивному стані, почутті втоми і спустошеності, недостатку енергії і ентузіазму, втраті здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативній установці відносно роботи і життя взагалі. Умови роботи медиків викликають необхідність удосконалення її організації, управління, методів визначення ефективності роботи. Необхідною умовою усунення дії нервово-психічного чинника в процесі роботи є не лише знання своїх обов'язків, рівномірність навантаження, але і чітка організація робочого місця на усіх етапах лікувального процесу. Потрібно враховувати, що стомлює не стільки праця, скільки заклопотаність. **Перспективи подальших досліджень** у даній галузі ми вбачаємо в уточненні і розширенні уявлень про чинники, що впливають на розвиток синдрому «емоційного вигорання» в професійній діяльності медичного працівника, у пошуку нових психокорекційних стратегій для зміцнення психологічного здоров'я і стресостійкості медичних фахівців.

Бібліографічні посилання

1. **Абрумова А. Г.** Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Абрумова // Психологический журнал. – 1985. – № 6. – С. 107–115.
2. **Бодров В. А.** Когнитивные процессы и психологический стресс / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 17. – № 4. – С. 394–402.
3. **Барабанова М. В.** Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» / М. В. Барабанова // Вестник МГУ. – Сер. 14: Психология. – 1995. – №1. – С. 54–58.
4. **Вир Р.** Модели моральной медицины в эпоху революционных изменений / Р. Вир // Вопросы философии. – 1994. – №3. – С. 677–682.
5. **Голуб И. Е.** Закономерности развития и пути предупреждения альтерирующих эффектов хирургического стресса : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора мед. наук : спец. 14.00.16 «Патологическая физиология» / И. Е. Голуб. – Иркутск, 1998. – 42 с.

6. Звернення VI З'їзду Профспілки працівників охорони здоров'я України до Президента України, Верховної Ради, Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://medprof.org.ua/>.

7. **Платонов К. К.** Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая шк., 1984. – 254 с.

8. **Кюблер – Росс Э.** О смерти и умирании: пер. с англ. / Э. Кюблер – Росс. – София. – 2001. – С. 3–17.

9. **Лазебная Е. О.** Травматический психологический стресс и его последствия / Е. О. Лазебная // Прикладная психология. – 2000. – № 2. – С. 32–34.

10. **Леонова А. Б.** Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 11. – С. 2–16.

11. **Робер М. А.** Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М., 2008. – 256 с.

12. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 712 с.

13. **Селье Г.** Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М. : Медицина, 1960. – 254 с.

14. **Селье Г.** Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1979. – 123 с.

Надійшла до редколегії 01.03.2013.

УДК 159.9

*** В. В. Корнієнко, Ю. В. Ніканорова, ** Т. В. Кулешова**

** Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

*** Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Розглянуто психологічні характеристики Інтернет-залежних особистостей, які можуть бути чинниками порушень у міжособистісному спілкуванні та впливати на їх психологічне здоров'я.

Ключові слова: Інтернет-залежність, міжособистісне спілкування, домінуючі копінг-стратегії, психологічне здоров'я.

Рассмотрено психологические характеристики Интернет-зависимых личностей, которые могут быть факторами нарушений в межличностном общении и влиять на их психологическое здоровье.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, межличностное общение, доминирующие копинг-стратегии, психологическое здоровье.

Відомо, що інформація для людини була і є необхідним інструментарієм для розширення світогляду та поповнення знань, а комп'ютер і Інтернет дають можливість не тільки доступу до різних видів інформації, а також до її обробки, аналізу та обміну. На думку фахівців, це і є першопричиною комп'ютерної або Інтернет-залежності, тому що в певній мірі страждають процеси міжособистісного обміну інформацією [2].

Аналіз стану досліджуваної проблеми свідчить про те, що Інтернет-залежність може не тільки стати перепоною в повноцінному міжособистісному спілкуванні, а й впливати на особистісну сферу людини, на її психічне здоров'я: зменшується рівень критичності, знижується самооцінка, підвищується тривожність та агресивність [6]. Усі ці та інші чинники зумовили вибір нами в якості предмету дослідження індивідуально-психологічні характеристики Інтернет-залежних, що порушують міжособистісне спілкування.

Проблема Інтернет-залежності з'явилась зі зростанням популярності мережі Інтернет. Деякі люди стали настільки захоплюватися віртуальним простором, що почали віддавати перевагу Інтернету та проводити за комп'ютером значний відрізок часу, а різка відмова від Інтернету викликає у таких людей тривогу і емоційне збудження. Психіатри вбачають схожість такої залежності з надмірним захопленням азартними іграми [5].

Уперше термін «інтернет-залежність» був запропонований І. Гольдбергом. Під ним він розумів розлад поведінки в результаті використання Інтернету і комп'ютера, що згубно впливає на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову чи психологічну сфери діяльності людини [3]. На даний час Інтернет-залежність не розглядається як самостійне захворювання і визначається психологом К. Янгом і психіатром І. Гольдбергом як феномен, що характеризується компульсивним бажанням вийти в Інтернет, перебуваючи в автономному режимі, і неможливістю вийти з Інтернету, перебуваючи в он-лайн [6].

Все назване визначило **мету** нашого дослідження, яке полягає у вивченні впливу Інтернет-залежності на міжособистісне спілкування, а саме: дослідження особливостей самоставлення, міжособистісних відносин і домінуючих копінг-стратегій Інтернет-залежних досліджуваних.

Гіпотезою дослідження є те, що психологічні характеристики Інтернет-залежних є чинниками порушень у міжособистісному спілкуванні та впливають на їх психологічне здоров'я.

Вивчаючи визначену нами проблему, ми використовували дані, які були зібрані студенткою ДНУ ім. О. Гончара М. Манукян для виконання психологічного дослідження. Вибірка досліджуваних складала 60 користувачів мережі Інтернет, студентів 1-5 курсів ВНЗ м. Дніпропетровська. Середній вік склав 22 роки. Мінімальний вік досліджуваних – 18 років, максимальний – 24 роки. 61,6 % (37 осіб) досліджуваних – жінки, 38,4 % (23 особи) – чоловіки.

Дослідження проводилося через Інтернет. Методики були розміщені в соціальних мережах (таким чином ми хотіли залучити до дослідження користувачів, що використовують Інтернет для спілкування).

Для виявлення Інтернет-залежності був використаний російськомовний варіант тесту К. Янг, адаптований В. А. Буровою.

На підставі тесту на Інтернет-залежність К. Янг досліджувані були розподілені на дві групи. До групи А увійшли досліджувані, схильні до Інтернет-залежності, з балами по тесту від 50 до 78, до групи Б – несхильні, з балами від 22 до 40.

Результати досліджуваних за «Опитувальником самоставлення»

Таблиця 1

Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Опитувальник самоставлення»

Шкала	Група А	Група Б	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) (P < 0,05)(r =0,25)
S (глобальне самоставлення)	78	86,4	-0,43
Самоповаги (I)	58	75,4	-0,54
Аутосимпатії (II)	75	70	0,04
Очікуваного ставлення від інших (III)	60	61	-0,16

Закінчення табл. 1

Шкала	Група А	Група Б	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) (P < 0,05)(r = 0,25)
Самоінтересу (IV)	84	85	-0,12
Самовпевненості (1)	61	58	-0,16
Ставлення інших (2)	56	45	0,25
Самоприйняття (3)	79	71	0,09
Самопослідовності (самокерівництво) (4)	57	71	-0,72
Самозвинувачення (5)	58	30	0,47
Самоінтересу (6)	80	85	-0,21
Саморозуміння (7)	69	80	-0,23

При обробці результатів за «Опитувальником самоствавлення» були визначені значущі відмінності в особливостях самоствавлення у досліджуваних схильних (Група А) і несхильних (Група Б) до Інтернет-аддикції. Статистично значущі результати були отримані за шкалою S (глобальне самоствавлення) ($r = -0,43$); отже, з ростом рівня залежності яскравіше виявляється почуття внутрішньої недиференційованості почуття «за» і «проти» самого себе. Зворотна кореляція зафіксована і за шкалою самоповаги ($R = -0,54$). Це той аспект самоствавлення, який емоційно і змістовно об'єднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей. Значущі результати отримані за шкалою самопослідовності ($r = -0,72$). Викривлення цієї характеристики може призвести до нездатності контролювати власне життя, керувати ним самому і надалі відповідати за свої вчинки. Таким чином, можна сказати, що чим вищий рівень Інтернет-залежності, тим менш значущі ці характеристики. Пряма кореляція зафіксована за «шкалою самозвинувачення» ($r = 0,47$) і за шкалою «відношення інших» ($r = 0,25$). Отже, ми можемо припустити, що на цьому тлі у людей, схильних до Інтернет-аддикції, може знижуватися рівень довіри до себе та позитивної оцінки своїх дій, самооцінка та здатність вбачати в собі переважно недоліки.

Методика Копінг-тест Лазаруса застосовувалася нами з метою визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. У ході дослідження було визначено, що в групі досліджуваних, схильних до Інтернет-залежності, домінуючими копінг-стратегіями є «Позитивна переоцінка» (66) і «Втеча-уникнення» (63). Це означає, що в ситуації, коли слід впоратися з життєвими труднощами, вони найчастіше намагаються сформувати позитивне значення обставин, можливо, фокусуються на зростанні власної особистості, включаючи також релігійні вимірювання або задіюють уявні прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до втечі або уникнення проблеми. У контрольній групі найбільш значущими копінг-стратегіями є «Планування вирішення проблеми» (61) тобто додаток проблемно-фокусованих зусиль щодо зміни ситуації, які включають аналітичний підхід до вирішення проблеми.

Значущі відмінності були встановлені за допомогою t-критерію Стьюдента при дослідженні копінг-стратегій у групах схильних і несхильних до Інтернет-залежності. Таким чином, було з'ясовано, що є взаємозв'язок Інтернет-залежності і таких шкал, як «Дистанціювання», «Самоконтроль», «Втеча – уникнення» і «Позитивна переоцінка». Характер такого взаємозв'язку невідомий і вимагає подальшого вивчення.

Аналізуючи отримані результати дослідження, ми можемо припустити, що під впливом Інтернет-аддикції у людини можуть формуватися неадаптивні копінг-стратегії, які не дозволять адекватно справлятися з життєвими труднощами та формувати дезадаптивну поведінку.

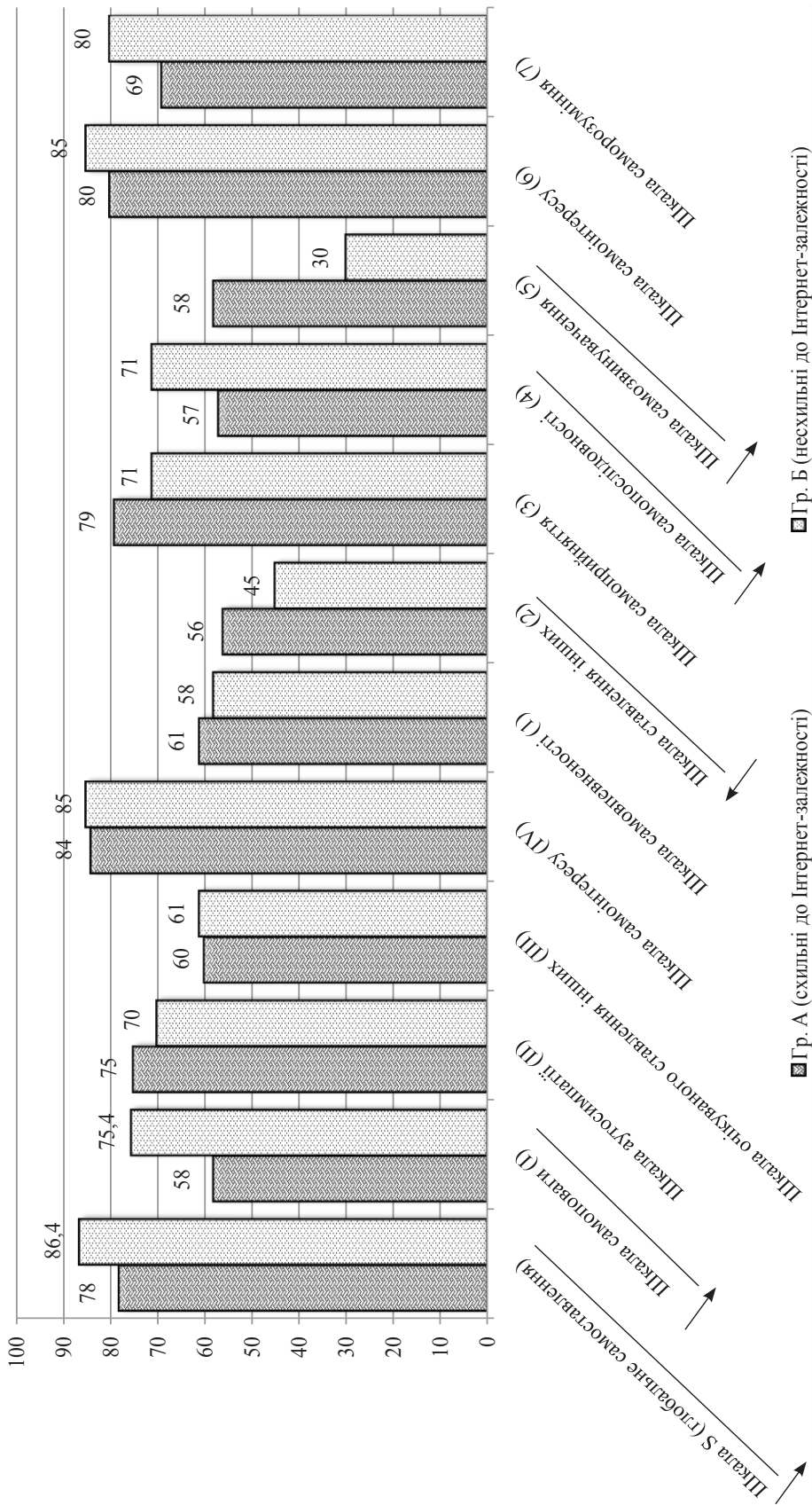


Рис. 1. Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Опитувальник самоставлення»

Результати методики «Копінг-тест Лазаруса»

Таблиця 2

Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Копінг-тест Лазаруса»

Шкала	Група А	Група Б	Величина t-критерію Стьюдента
Конфронтаційний копінг	47,1	48,4	0,2
Дистанціювання	53	39	2,5
Самоконтроль	62	47	2,3
Пошук соціальної підтримки	55	50,2	0,6
Прийняття відповідальності	62	46	1,4
Втеча-уникнення	63	39	2,7
Планування вирішення проблеми	58	61	0,4
Позитивна переоцінка	66	40	3,4

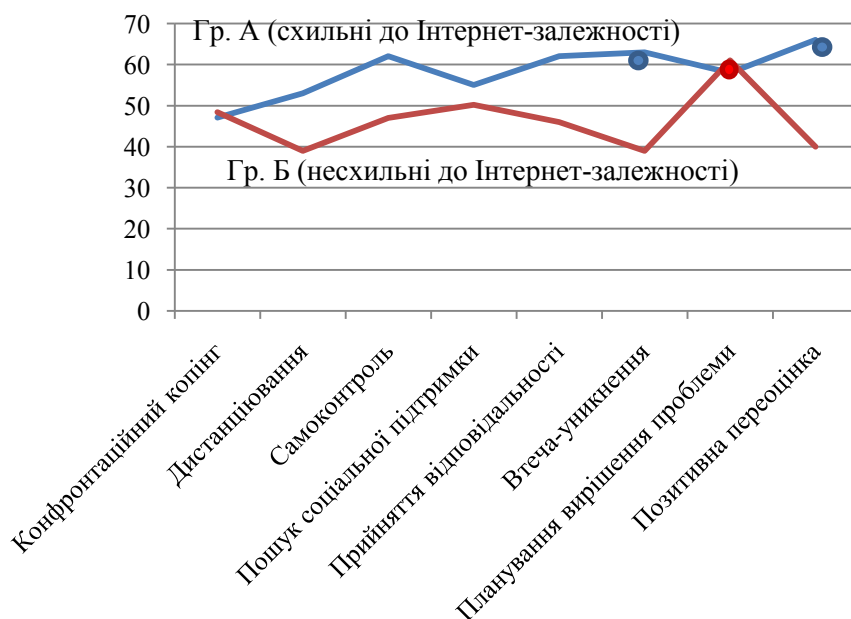


Рис. 2. Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Копінг-тест Лазаруса»

Для вивчення ступеня визначеності основних показників психологічного благополуччя особистості нами використовувалася методика «Шкали психологічного благополуччя». При інтерпретації отриманих даних, найбільш кореляційно значущі результати були отримані за шкалами «Особистісне зростання» ($r = 0,41$), «Мета в житті» ($r = 0,4$) та «Управління оточенням» ($r = 0,3$). Тобто зі зростанням рівня адикції показники за цими шкалами теж ростуть. У досліджуваних, схильних до Інтернет-залежності, яскравіше виражено відчуття безперервного розвитку. Спостерігається відчуття реалізації свого потенціалу, відчуття покращення в собі і своїх діях з плином часу. Зростає і почуття життєвої спрямованості, наявності мети в житті.

Загальний бал за опитувальником вище у досліджуваних групи А, що є статистично достовірним. Отже, експериментальна група психологічно більш благополучна в порівнянні з контрольною групою. Цей феномен ще не достатньо вивчений і вимагає подальшого розгляду.

Результати методики «Шкали психологічного благополуччя»

Таблиця 3

Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Шкали психологічного благополуччя»

Шкала	Група А	Група Б	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) (P < 0,05) (r = 0,25)
Позитивні відносини з іншими	5,4	5	0,18
Автономія	6,1	6,2	-0,2
Управління оточенням	5,9	4,7	0,3
Особистісне зростання	5,7	5,1	0,41
Мета в житті	6,4	4,2	0,4
Самоприйняття	5,8	5,7	0,02
Загальний бал	6,2	5,1	0,34

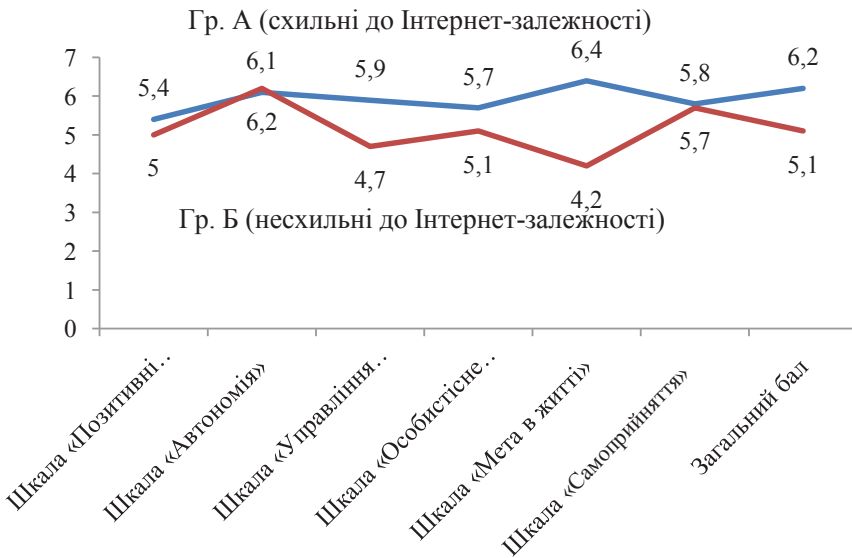


Рис. 3. Кількісні показники досліджуваних групи А та групи Б за методикою «Шкали психологічного благополуччя»

Таким чином, досліджуючи Інтернет-залежність як чинник порушень у міжособистісному спілкуванні та психологічному здоров'ї, ми дійшли таких висновків:

1. Доведено, що зі зростанням рівня залежності яскравіше проявляється внутрішня недиференційованість почуття «за» і «проти» самого себе.

2. Визначено, що завищені показники за тестом Інтернет-залежності супроводжуються зниженням рівня глобального співставлення.

3. Вивчено, що чим вище рівень залежності, тим нижче результати за шкалою «Самоповага».

4. Доведено, що зі зростанням рівня залежності знижується рівень самопослідовності.

5. Вказано, що пряма кореляція зафіксована за «шкалою самозвинувачення» ($r = 0,47$) і за шкалою «відносини інших» ($r = 0,25$). Ми можемо припустити, що на цьому тлі у людей, схильних до Інтернет-адикції, може знижуватися самооцінка та рівень довіри до себе, вони можуть бачити в собі переважно недоліки.

6. Визначено, що в групі досліджуваних, схильних до адикції, домінуючими копінг-стратегіями є «Позитивна переоцінка» і «Втеча-уникнення».

7. Доведено, що в контрольній групі найбільш популярними копінг-стратегіями є «Планування вирішення проблеми».

8. З'ясувалося, що є взаємозв'язок між Інтернет-залежністю і такими шкалами, як «Дистанціювання», «Самоконтроль», «Втеча – уникнення» і «Позитивна переоцінка».

9. Визначено, що зі зростанням рівня адикції показники за шкалами «Особистісне зростання», «Мета у житті» та «Управління оточенням» теж зростають.

10. З'ясовано, що загальний бал за опитувальником «Шкали психологічного благополуччя» є значно вищим у досліджуваних групи А (схильних до Інтернет-залежності), що є статистично достовірним.

11. За методикою «Особистісний диференціал» відзначено, що значущі відмінності у контрольній та експериментальній групах відсутні. Цей факт пояснює заперечення проблем на свідомому рівні та їх прийняття на несвідомому.

Як ми бачимо, загальна гіпотеза дослідження щодо належності психологічних характеристик Інтернет-залежних особистостей до чинників, які порушують міжособистісне спілкування, підтвердилась.

Результати дослідження можуть бути застосовані в практиці клінічного психолога в профільних закладах або психологічних консультаціях, а також для подальших наукових досліджень.

Бібліографічні посилання

1. Егоров А. Нехимические зависимости / А. Егоров. – СПб. : Речь, 2007. – 192 с.
2. Жичкина А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / Жичкина А. – М. : Дашков и Ко, 2004. – 204 с.
3. Руководство по аддиктологии / под ред. В. Д. Менделевича. – СПб : Речь, 2007. – 768 с.
4. Філіпчева А. О. Особливості міжособистісних комунікацій у людей схильних до інтернет-адикції / А. О. Філіпчева, М. Манукян // Матеріали за 6-а міжнародна научна практична конференція, «Образование и наука 21 век», 2010 – Т. 15: Психология и социология. – Софія : «Бял ГРАД-БГ» ООД – С. 54–58.
5. Юрьева Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : моногр. / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот. – Д. Пороги, 2006 – 196 с.
6. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет – 2000. – № 2. – С. 384–385.

Надійшла до редколегії 28.02.2013.

УДК 159.923.38

Е. Л. Носенко, І. В. Новицька

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ РОЗПІЗНАВАННЯ УСНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ З ПРИХОВАНИМИ МИСЛЕННЄВИМИ ОБРАЗАМИ

Проаналізовано дослідження зарубіжних та вітчизняних фахівців. Теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено три основні гіпотези щодо ролі особистісних факторів в успішності розпізнавання прихованих мисленнєвих образів: успішності розпізнаванні лжі сприяє установка на правду та позитивність мислення; провідною особистісною передумовою розпізнавання лжі є високий рівень інтелекту як когнітивного, так і емоційного; важливим особистісним ресурсом у розпізнаванні лжі є спостережливість, концентрація уваги на теперішніх подіях, відкритість досвіду, толерантність до невизначеності, емоційна стабільність і впевненість у власній ефективності.

Ключові слова: приховані мисленнєві образи, розпізнавання лжі, особистісні фактори, установка на правду, інтелект, емоційна стійкість, емоційний інтелект.

Проанализированы исследования зарубежных и отечественных авторов. Теоретически обосновано и эмпирически проверено три основных гипотезы о роли личностных факторов в успешности распознавания скрытых мысленных образов: успешности распознавании лжи способствует установка на правду и позитивность мышления; ведущей личностной предпосылкой распознавания лжи является высокий уровень интеллекта как общего, так и эмоционального; важным личностным ресурсом в распознавании лжи является наблюдательность, концентрация внимания на теперешних событиях, открытость опыту, толерантность к неопределенности, эмоциональная стабильность и уверенность в собственной эффективности.

Ключевые слова: скрытые мысленные образы, распознавание лжи, личностные факторы, установка на правду, интеллект, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект.

Вступ. Розпізнавання прихованих мисленневих образів є традиційною сферою загальнопсихологічних досліджень, у межах якої перетинаються знання як про закономірності поведінки комунікантів, що відбивають зміни у кодових переходах від внутрішньої до зовнішньої мови під час породження повідомлень у ситуаціях приховування правдивої інформації, так і про індивідуальні відмінності у можливостях розпізнавання цих змін, притаманні суб'єктам спілкування в різній мірі в залежності від їх особистісних властивостей. Якщо перша група феноменів, а саме: закономірні зміни у характеристиках невербальної поведінки як форми відбиття змін у співвіднесенні внутрішньої та зовнішньої мови, котрі відбивають особливості породження правдивих та дезінформаційних повідомлень, досліджені достатньо повно, то особистісні фактори успішності розпізнавання лжі вивчені недостатньо і характеризуються суперечливими даними [17; 24–25].

Можна припустити, це пов'язано з тим, що зміни динамічних ознак мовлення у ситуаціях приховування мисленневих образів є настільки складними і різномірно детермінованими, що їх розпізнавання, фактично, являє собою вирішення достатньо складної *дослідницької задачі*, впоратися з якою спроможна далеко не кожна людина. Недарма провідні дослідники проблеми розпізнавання лжі П. Екман і М. О'Саліван зазначають [40], що із майже 13 тис. обстежених ними суб'єктів за тривалі роки роботи над проблемою, знайшлося лише близько 30 осіб, що демонстрували стійко високий рівень успішності розпізнавання лжі, яких дослідники назвали «чарівниками» («wizards»).

Інше можливе пояснення недостатнього висвітлення проблеми пов'язано з тим, що до недавнього часу її вивчення було зосереджено у межах вирішення так званих «спеціальних прикладних проблем» і публікації результатів подібних досліджень були доступні лише у спеціальних виданнях.

Зараз ситуація радикально змінилася: коло потенційних користувачів результатів подібних досліджень значно розширилося завдяки попиту на охорону інформації не тільки у спеціальних професійних сферах, але й у підприємницькій та інших видах діяльності, таких як економічна, психолого-педагогічна, політична, медична.

Ще одним фактором підвищення актуальності теми даного дослідження є те, що теоретична психологія на сучасному постнекласичному етапі її розвитку переживає зміну предмету, яким стає «психологія особистості» [10], а не окремі психічні явища і форми прояву психічного.

Зміни теоретичних орієнтирів уже відбулися у появі цілої низки нових теоретичних конструктів у дослідженнях особистості, узагальнених, зокрема, в останньому довіднику серії «Теорії і моделі особистості» (2008) [15]. Йдеться про так звані *динамічні контекстуалізовані риси* особистості, до яких відносять емоційний інтелект, самоусвідомлення, особистісні ресурси стресоподолання [8]. Для

вивчення цих феноменів необхідна розробка імпліцитних (опосередкованих) методів діагностики [15]. Поява подібних досліджень надає можливість по-новому узагальнити завдання пошуку особистісних факторів успішності розпізнавання прихованих мисленневих образів, що і визначило мету та завдання даної статті.

Метою статті є узагальнення існуючих підходів до дослідження особистісних факторів успішності розпізнавання прихованих мисленневих образів та обґрунтування низки вірогідних гіпотез про можливості ідентифікації нових особистісних конструктів, аналіз яких може відкрити нові можливості пошуку підходів до вирішення даної складної задачі.

Постановка проблеми. Огляд публікацій з проблеми особистісних детермінант успішності розпізнавання лжі дозволив визначити тенденцію до реалізації нових поглядів на «стару» проблему.

Дослідників, наприклад, зацікавила роль *установки на правду* [22; 24; 32], що була виявлена при розпізнаванні дезінформаційних повідомлень. Ця установка пояснюється еволюційною доцільністю бути правдивим у міжособистісних стосунках. Проте, її можливий вплив на успішність розпізнавання лжі ще тільки починає вивчатися.

Цікавим є, на наш погляд, також спостереження сучасних дослідників проблеми відносно того, на скільки рідко зустрічаються суб'єкти, які відрізняються здібностями до стабільного розпізнавання лжі, і наскільки розповсюдженим явищем є введення в оману один одного як в процесі міжособистісної взаємодії, так і більш широкому соціальному плані. Розпізнавання лжі усвідомлено як складну діяльність, яка вимагає від суб'єкта гнучкості мислення, що одним з авторитетних сучасних зарубіжних дослідників К. Аском визначається як «атрибутивна гнучкість» (*attributional flexibility*). Підкреслюється також і роль «відкритості свідомості» (*open-mindedness*), високого рівня спостережливості, котру іменують у сучасній літературі як високий рівень абсорбції (*absorption*), концентрація на ситуації [22].

Останнім часом з'явилися дуже суперечливі оцінки можливої ролі *емоційного інтелекту* як інтегративної особистісної властивості у розпізнаванні лжі [23; 40]. У загально-теоретичних дослідженнях з проблеми (Mettews, Snyder та ін.) підкреслюється, що особи, котрі володіють високим рівнем емоційного інтелекту (emotional intelligence або EI), є дуже «психологічно проникливими», вони помічають нещирість почуттів оточуючих надзвичайно гостро і відчувають себе ніяково у спілкуванні через те, що помічають у поведінці людини ознаки неузгодженості вербального і невербального змісту повідомлення. З іншого боку, дослідники, які почали вивчати EI у спеціальному прикладному контексті розпізнавання лжі, вказують на те, що осіб з високо розвиненим EI, нібито легко ввести в оману.

Сучасні оцінки вірогідності існування спеціальних особистісних факторів успішності розпізнавання лжі. Останнім часом дослідники все частіше висловлюють песимістичні оцінки щодо спроможності розпізнавати лжу без спеціальної підготовки, яку проходять таємні агенти. Так, К. Бонд та Б. ДеПауло, відомі дослідники проблеми, зазначають, що пересічні люди мінімально відрізняються у вмінні розпізнавати повідомлення [24]. О. Фрай вважає, що низький інтерес до вивчення особистісних факторів успішності розпізнавання лжі пов'язаний із складністю моделювання ситуацій введення в оману у лабораторних умовах, низькими значеннями коефіцієнтів кореляції, отриманими у пілотних дослідженнях, а також суперечливими результатами між наявними дослідженнями [43].

Огляд літератури показав, що існуючі дослідження з проблеми факторів успішності розпізнавання лжі представлені спорадичними публікаціями, які можна систематизувати за особистісними властивостями, роль яких в успішності розпізнавання лжі перевірлялася.

За результатами багатьох досліджень здібність людини до розпізнавання повідомлень варіюється у межах 40–60 % [17; 24–25], причому правдиві пові-

домлення розпізнаються у більшості випадків краще (67 %) за дезінформаційні (44 %) [17]. Цей феномен власне й отримав назву «*установка на правду*» (*truth bias*) [22; 24; 32]. Ця установка, як можна уявити, спрямована на підтримку сприятливих суспільних відносин, на відміну від протилежної установки, – «*упередженості*» [4; 27; 35], яка характерна для антисоціальних елементів: злочинців, в'язнів, представників специфічних сфер діяльності, для авторитарних ригідних суб'єктів, закритих новому досвіду. Як свідчать дослідження [35; 38], наявність упередженості може незначно підвищувати рівень розпізнавання лжі, проте не впливає на успішність розпізнавання повідомлень у цілому через зниження здібності до розпізнавання правди. Можна припустити, що упереджена людина заздалегідь налаштована на негативне сприйняття співрозмовника, тоді як особа, що має установку на правду, керується при винесенні рішення, так би мовити, «*презумпцією невинності*».

Ідентифікація установки на правду поряд з упередженістю, що вивчалася протягом більш тривалого часу, відкриває нові перспективи висунення гіпотез щодо особистісних факторів, які можуть впливати на успішність розпізнавання лжі.

Поява на перетині XX і XXI ст. позитивної психології спирається на спроби досліджень більш ранніх періодів розвитку психології сформуванню уявлення про наявність в людини гіперкомпенсаторного фонду особистості (Адлер, Виготський, Орлов) [9; 12; 28]. Згадані феномени ще не сформувались у напрямку пошуку особистісних ресурсів розпізнавання лжі, так само як і не розглядались у своєму контексті так звані нові інтегративні динамічні особистісні конструкти, які останнім часом привернули до себе увагу дослідників у зв'язку з визначенням *категорії можливого* [8] як аспекту досліджень особистісних ресурсів ефективного функціонування, а також інші конструкти – позитивні цінності та сильні риси характеру.

У контексті встановлених особистісних факторів успішності розпізнавання лжі дослідники, у першу чергу, звертаються до диспозиційних рис особистості, зокрема до факторів «Великої п'ятірки»: *сумлінності* [31], *екстраверсії* [2; 20; 25; 31; 40], *доброзичливості* [31]. Є спроби пов'язати успішність розпізнавання лжі зі *смільвістю* [31], *соціальним інтелектом* [2], *відповідальністю* [24], *вмінням прогнозувати* [7].

Окремо слід зазначити про дослідження так званих «темних рис характеру» у контексті розпізнавання лжі. Так, за результатами деяких досліджень [2; 5; 25; 41], встановлено, що *макіавеллізм*, *психопатія та схильність до введення в оману* інших людей не впливають на успішність розпізнавання повідомлень, проте можуть впливати на формування упередженості у суб'єктів спілкування.

Отже, логічним здається висновок, що розпізнавання лжі є досить складною задачею, яка вимагає від суб'єкта вміння декодувати кілька джерел інформації одночасно, її виконання, як можна уявити, має бути пов'язане з *інтелектуальними* здібностями. При розпізнаванні лжі суб'єкт має ідентифікувати розбіжності між мовленням і невербальною поведінкою, що можливо завдяки спостережливості, високій концентрації на процесі спілкування. Чимало дослідників пов'язують розпізнавання лжі із *загальним інтелектом* [6; 18; 40; 42], *проникливістю* [7], *вмінням прогнозувати розвиток подій* [7], *гнучкими когнітивними стратегіями переробки інформації* [1; 6; 18], *відкритістю новому досвіду* [31], а також з *інтуїтивними здібностями*, що забезпечують творчий пошук розв'язання проблеми шляхом інсайту [42].

Останнім часом інтерес дослідників привертає роль *уваги* як однієї з властивостей інтелекту, пов'язаної з успішністю розпізнавання лжі [1; 6–7; 18]. Серед характеристик уваги нещодавно було виділено новий цікавий конструкт – *спостережливість* або «*mindfulness*», який полягає у здібності відстежувати багато каналів інформації одночасно, будучи повністю включеним у процес спілкуван-

ня, тобто бути «свідомо присутнім» [8]. Ідентифікація цього конструкту дозволяє по-новому підійти до вивчення уваги при розпізнаванні лжі.

Оскільки породження лжі пов'язано з емоційними переживаннями [17; 19], вміння їх помітити та правильно інтерпретувати є передумовою успішності розпізнавання лжі. Так, П. Екманом було відкрито та описано так звані мікровирази – короткі прояви істинної емоції на обличчі, успішність розпізнавання яких, як було емпірично доведено, корелює зі здібністю до розпізнавання лжі [19]. Оскільки емоційний стан людини проявляється через характеристики мовлення, невербальну поведінку, вирази обличчя і таке інше, дослідниками, виходячи з цього, зазначається, що успішність розпізнавання лжі може бути пов'язана з *соціальною компетентністю* [18], *вмінням декодувати невербальні сигнали* [18], *емпатією* [34] та іншими здібностями [23]. Є, тим не менш, підстави сподіватися, що розпізнавання емоцій можна вважати важливим компонентом розпізнавання лжі, оскільки збудження мозку синхронно відбивається на виразі обличчя [19], а отже може надавати ключ до розпізнавання лжі.

Окрім розпізнавання емоцій інших людей з розпізнаванням лжі може бути пов'язана здібність успішно декодувати *власні емоційні прояви*, що може впливати на формування різних типів установок при сприйнятті комуніканта. Дослідниками встановлено, що успішність розпізнавання лжі пов'язана з *самосвідомістю* [33; 36], *самоспостереженням (self-monitoring)* [20], *оптимальним рівнем рефлексії* [1] і не пов'язана з *самоконтролем* [24] та *вмінням оцінити свої здібності до розпізнавання лжі* [5].

Оскільки розпізнавання лжі потребує концентрації уваги на складній задачі, ефективність її вирішення можна вважати пов'язаною з умінням зберігати *спокій* у ситуації невизначеності, операціоналізований через рівень *емоційної стабільності* [31].

Значну роль при розпізнаванні повідомлень може відігравати *мотивація* реципієнта як прояв однієї з властивостей емоційного інтелекту – здібності самоорганізувати себе на виконання діяльності. О. Віхманом [2] було встановлено, що успішність розпізнавання лжі пов'язана з *мотивацією запобігання невдач, мотивацією підтримки життєзабезпечення та мотивацією, що спрямована на суспільну користь*. Остання – додатковий аргумент щодо ролі установки на правду. О. Борков [1] зазначає, що на ефективність виконання цієї задачі можуть також впливати *професійні потреби реципієнта*.

Вплив *упевненості у власній ефективності* на розпізнавання повідомлень вивчений недостатньо. З одного боку, за результатами дослідження К. Маретта [37] роль упевненості у власній ефективності при розпізнаванні лжі виявилася достатньо низькою, з іншого – впевненість у власних силах вважається особистісним ресурсом, котрий формує оптимістичну установку при виконанні задачі з розпізнавання повідомлень та за рахунок цього підвищує ефективність її виконання [3; 16]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що роль самоефективності у розпізнаванні лжі потребує уточнення.

Отже, огляд літератури надає можливість обґрунтувати три можливих **гіпотези** щодо ролі особистісних факторів у розпізнаванні лжі:

1) успішності розпізнаванні лжі сприяє установка на правду та позитивність мислення;

2) провідною особистісною передумовою розпізнавання лжі є високий рівень інтелекту як когнітивного, так і емоційного;

3) важливим особистісним ресурсом у розпізнаванні лжі є спостережливність, концентрація уваги на теперішніх подіях, відкритість досвіду, толерантність до невизначеності, емоційна стабільність, низький рівень тривожності і впевненість у власній ефективності.

Метод.

Досліджувани. У дослідженні взяли участь 85 осіб.

На першому етапі дослідження 25 осіб (9 чоловіків та 16 жінок віком від 19 до 26 років) були залучені для створення усних повідомлень (правдивих та дезінформаційних). Їм пропонувалось розповісти про свої захоплення спочатку правдиво, тобто так, як вони дійсно ставляться до предмета своїх уподобань, а потім надати протилежну оцінку тому ж предмету розповіді. Очікувалося, що предмет захоплення людини є завжди емоційно забарвленим для неї, і переконання, що сформувався під приводом позитивної оцінки при їх трансформації у негативні (протилежні), будуть відрізнятися від істинних не тільки за змістом, а й за формою подачі ставлення до предмету висловлювання.

Як зазначає відомий дослідник характерних ознак лжі О. Фрай [17], існує принаймні три ситуації введення в оману, за реалізацією яких можна розпізнати лжу. Одна з них найбільш вірогідно відтворюється як вербально, так і невербально, коли предмет розмови є емоційно значимим для людини.

Стенограми висловлювань у такий спосіб змодельованої ситуації введення в оману аналізувалися за допомогою методів психолінгвістичного аналізу, розроблених для розпізнавання лжі [13–14]. Таким чином, було встановлено, що відеозаписи, підготовлені для лабораторного дослідження ролі особистісних чинників у розпізнаванні лжі, містять специфічні ознаки, що відповідають критерію валідності.

На другому етапі 60 осіб (30 чоловіків та 30 жінок, віком від 17 до 28 років), громадяни України, Росії та Білорусії (пошук досліджуваних проводився за допомогою мережі Інтернет) виступали у якості учасників емпіричного дослідження, що погодилися розпізнавати лжу і надали свої особисті дані, необхідні для вирішення задач дослідження.

Матеріал. У дослідженні використовувалися такі методики:

1) для вивчення рівня сформованості позитивності мислення використовувалася шкала «Локатор «Великої п'ятірки» в адаптації Л. Бурлачука та Д. Корольова (2000);

2) для вивчення рівня загального інтелекту використовувалася «Короткий орієнтовний тест» (КОТ) Е. Вандерліка в адаптації В. Бузіна (1992); рівень сформованості емоційного інтелекту встановлювався за допомогою методики Н. Холла «Діагностика емоційного інтелекту» в адаптації Є. Ільїна (2001); роль когнітивного стилю – полнезалежності в успішності розпізнавання лжі вивчалася за допомогою методики «Фігури Готтшальдта»;

3) впевненість у власній ефективності вивчалася за допомогою «Шкали загальної самоефективності» в адаптації Р. Шварцера, М. Єрусалема, В. Ромека (1996); толерантність до невизначеності вивчалася за допомогою методики С. Баднера «Методика визначення рівня толерантності до невизначеності» в адаптації Г. Солдатової (2003); тривожність вимірювалася за допомогою опитувальника Тейлора «Особистісна шкала прояву тривоги» в адаптації В. Немчинова (1975); рівень уваги вивчався за допомогою методики «Таблиці Шульте».

Використовувалася також *авторська анкета* для визначення рівня розпізнавання прихованих мисленневих образів (ПМО).

Процедура. Кожен з досліджуваних переглядав 10 відеозаписів, п'ять з яких були правдивими, п'ять – дезінформаційними. У спеціально розробленій анкеті досліджувані мали позначити свій вік, стать, а також припущення щодо наявності ситуацій введення в оману у відеозаписах. Після процедури тестування досліджувані заповнювали бланкові *методики*, спрямовані на вивчення їх особистісних властивостей, гіпотетично пов'язаних з успішністю розпізнавання лжі.

Результати.

Для перевірки ролі *установки на правду* в успішності розпізнавання повідомлень група досліджуваних була розподілена на дві підгрупи: умовно *упереджених* осіб (тих, хто продемонстрував більш високий рівень розпізнавання дезінфор-

маційних повідомлень у порівнянні з правдивими) та осіб з умовною *установкою на правду* (які краще розпізнавали правдиві повідомлення або ж однаково розпізнавали повідомлення обох типів). Загальний рівень розпізнавання повідомлень у підгрупі умовно упереджених осіб (їх виявилось 30) склав у середньому 48 %, у той час як у групі осіб з умовною установкою на правду – 59 %. Розбіжності за загальним рівнем розпізнавання повідомлень між двома підгрупами виявились значущими за *t*-критерієм Стьюдента ($t=2,7$; $p\leq 0,01$). Таким чином, особи, що демонструють установку на правду, на статистично значимому рівні краще розпізнають повідомлення різних типів, ніж особи, що демонструють упередженість.

Особистісні властивості, що сприяють успішному розпізнаванню повідомлень, вивчалися методом кластерного аналізу (алгоритм К-середніх), за яким групу було розподілено на два полярні кластери. У перший кластер увійшли особи, що мали низький рівень розпізнавання ПМО, у другий – особи з високим рівнем розпізнавання ПМО (табл. 1).

Таблиця 1

Міжкластерні розбіжності за показниками особистісних характеристик

Кластери досліджуваних	Розпізнавання ПМО	Особистісні характеристики											
		Увага *	Впевненість у власній ефективності	Інтроверсія	Доброзичливість	Сумлінність	Нейротизм	Відкритість новому досвіду	Інтелект	Інтолерантність до невизначеності	Поленезалежність	Тривожність	Емоційний інтелект
Середні величини змінних кластера 1; 30 осіб (умовно низький рівень розпізнавання ПМО)	53,33	38,8	28,5	27,2	29,9	26,76	25,13	29,17	25,73	59,1	1,43	23,63	126,5
Середні величини змінних кластера 2; 30 осіб (умовно високий рівень розпізнавання ПМО)	58	32,11	33,16	23,5	35,3	29,26	15,4	31,8	28,13	57,4	1,8	11,86	136,5
Величини <i>t</i> -критерію Стьюдента	2,05	2,42	5,49	2,96	4,86	2,1	5,8	2,11	2,06	0,77	2,003	5,6	2,03
Рівень значущості розбіжностей	$p\leq 0,05$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,05$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,05$	$p\leq 0,05$	$p> 0,05$	$p\leq 0,05$	$p\leq 0,01$	$p\leq 0,05$

Примітка. * – за методикою «Таблиці Шульте» низькі показники свідчать про високий рівень уваги досліджуваного, у той час як високі показники засвідчують низький рівень уваги.

Відмінності між кластерами встановлювалися за допомогою *t*-критерію Стьюдента. За результатами кластерного аналізу (алгоритм К-середніх) було встановлено, що успішність розпізнавання ПМО пов'язана з такими властивостями особистості:

1) загальна позитивна спрямованість, реалізована через доброзичливість ($t=4,86$; $p\leq 0,01$), сумлінність ($t=2,01$; $p\leq 0,05$);

2) загальний інтелект ($t=2,06$; $p\leq 0,05$), поленезалежність ($t=2,003$; $p\leq 0,05$), рівень сформованості емоційного інтелекту ($t=2,03$; $p\leq 0,05$);

3) увага ($t=2,42$; $p \leq 0,01$), відкритість новому досвіду ($t=2,11$; $p \leq 0,05$), впевненість у власній ефективності ($t=4,49$; $p \leq 0,01$), екстраверсія ($t=2,96$; $p \leq 0,01$), емоційна стабільність ($t=5,8$; $p \leq 0,01$), низький рівень тривожності ($t=5,6$; $p \leq 0,01$), на рівні тенденції – з толерантністю до невизначеності ($t=0,77$; $p > 0,05$).

Отже, на даному етапі дослідження на вибірці 60 осіб встановлено, що позитивна спрямованість особистості, реалізована через впевненість у власній ефективності, «позитивні полюси» «Великої п'ятірки» особистісних факторів, високий рівень сформованості загального та емоційного інтелекту, уважність та ознаку когнітивного стилю – полenezалежність, – сприяє успішному вирішенню задачі з розпізнавання повідомлень.

Подальші перспективи дослідження проблеми пов'язані з перевіркою обґрунтованої методології та обраних психологічних властивостей особистості, релевантних задачі розпізнавання різних типів повідомлень на більш репрезентативній вибірці досліджуваних, а також з обґрунтуванням та перевіркою нових особистісних факторів як передумов успішності розпізнавання лжі, розглянутих у даній статті.

Висновки. Результати дослідження особистісних факторів успішності розпізнавання лжі дозволили попередньо оцінити обґрунтованість методологічного підходу до відбору особистісних ознак, які можуть сприяти успішності розпізнавання прихованих мисленневих образів.

Доведено, що наявність «установки на правду», яку запропоновано оцінювати за показниками відсутності упередженості при оцінці правдивості–дезінформаційності комуніканта, сприяє більш успішному розпізнаванню різних типів повідомлень.

Було також доведено, що успішність розпізнавання лжі визначають такі властивості особистості: 1) загальна позитивна спрямованість, реалізована через доброзичливість, сумлінність; 2) загальний інтелект, полenezалежність, рівень сформованості емоційного інтелекту; 3) увага, відкритість новому досвіду, впевненість у власній ефективності, екстраверсія, емоційна стабільність, низький рівень тривожності, на рівні тенденції – з толерантністю до невизначеності.

Бібліографічні посилання

1. Борков А. Н. Эмпирическое исследование ментальной модели лгущего собеседника у успешных и неуспешных верификаторов лжи / А. Н. Борков // Ломоносовские чтения 2009 : материалы конф. – М. , 2009. – С. 32–33.
2. Вихман А. А. Связь способности к обману и распознаванию обмана с социальным интеллектом, мотивационным профилем и социальными установками личности / А. А. Вихман // Ломоносовские чтения 2009 : материалы конф. – М. , 2009. – С. 15–17.
3. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теория, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева; под ред. Д. А. Лентьева // Современная психология мотивации. – М. : Смысл, 2002. – С. 47–103.
4. Гулевич О. А. Роль профессионального опыта в распознавании лжи / О. А. Гулевич, А. В. Стукалина // Вопр. психологии. – 2011. – № 6. – С. 57–66.
5. Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В. В. Знаков // Психол. журнал. – 2004. – № 1. – С. 41–52.
6. Климовська О. Ю. Особливості дослідження здібності до розпізнавання брехні / О. Ю. Климовська // Право і безпека. – 2009. – № 3. – С. 124–128.
7. Коноваленко М. Ю. Анализ причин поведения людей в ситуации искажения информации [Електронний ресурс] / М. Ю. Коноваленко. – Режим доступу: URL: <http://www.psi.lib.ru/statyi/konov/prichan2.htm>
8. Личностный потенциал: структура и диагностика : сб. науч. тр. / под ред. Д. А. Лентьева. – М. : Смысл, 2011. – 680 с.
9. Майерс Д. Интуиция / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2011. – 272 с.
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.

11. **Мещеряков Б. Г.** Лицо человеческое: макиавеллизм, правда и ложь в повседневной жизни / Б. Г. Мещеряков, Л. В. Некрасов // Человек. – 2005. – № 6. – С. 87–95.
12. **Моргун В. Ф.** Основи психологічної діагностики : навч. посіб. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К. : Слово, 2012. – 464 с.
13. **Носенко Э. Л.** Особенности речи в состоянии эмоциональной напряженности / Э. Л. Носенко. – Д. : Изд-во ДГУ, 1975. – 132 с.
14. **Носенко Э. Л.** Эмоциональные состояния и речь / Э. Л. Носенко. – К. : Вища шк., 1981. – 196 с.
15. **Носенко Е. Л.** Сучасні напрямки зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава – Д.: Вид-во ДНУ, 2010. – 261 с.
16. **Уліцька Г.** Про дефініцію поняття «позитивне мислення» / Г. Уліцька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2010. – № 3. – С. 53–59.
17. **Фрай О.** Ложь: 3 способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи / О. Фрай. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 288 с.
18. **Харский К.** Благонадежность и лояльность персонала / К. Харский. – СПб.: Питер, 2003. – 496 с.
19. **Экман П.** Психология лжи / П. Экман. – СПб. : Питер, 2000. – 272 с.
20. **Aamodt M. G.** Who can best catch a liar? A meta-analysis of individual differences in detecting deception. / M. G. Aamodt, C. Heather // Forensic Examiner, 2006. – Vol. 15. – P. 3–14.
21. **Anders P.** Research on deception detection: past and present / P. Anders, L. A. Stromwall // The detection of deception in forensic contexts / ed. by P.A. Granhag. – New York : Cambridge. – 2004. – P. 3–12.
22. **Ask K.** Individual Determinants of Deception Detection Performance: Need for Closure, Attributional Complexity and Absorption / K. Ask, P. A. Granhag // Gothenburg Psychological Reports. – 2003. – №1. – P. 2–14.
23. **Baker A.** Will get fooled again: Emotionally intelligent people are easily duped by high-stakes deceivers / A. Baker, L. Brinke, S. Porter // Legal and Criminological Psychology. – 2012. DOI:10.1111/j.2044-8333.2012.02054.x
24. **Bond C.** Individual Differences in Judging Deception: Accuracy and Bias / C. Bond, B. DePaulo // Psychological bulletin. – 2008. – Vol. 134, No. 4. – P. 477–492.
25. **Bond C. F.** Accuracy of Deception Judgments / C. F. Bond, B. M. DePaulo // Personality & Social Psychology Review. – 2006. – P. 214–234.
26. **Bond C. F.** On lie detection «wizards» / C. F. Bond, A. Uysal, // Law Human Behavior. – 2007. – Vol. 31(1). – P. 109–115.
27. **Ekman P.** A few can catch a liar / P. Ekman, M. O'Sullivan, M.G. Frank // Psychological Science. – 1999. – Vol. 10. – P. 263–266.
28. **Ekman P.** Lie detection and language comprehension / P. Ekman // Nature. – 2000. – Vol. 405. – P. 159.
29. **Ekman P.** Who can catch a liar? / P. Ekman, M. O'Sullivan // American psychology. – 1991. – №9. – P. 913–920.
30. **Ekman P.** Why don't we catch a liar? / P. Ekman // Social research. – 1996. – Vol. 65. – P. 802–817.
31. **Enos F.** Personality Factors in Human Deception Detection: Comparing Human to Machine Performance / F. Enos, S. Benus, R. Cautin // Interspeech. – 2007. – Sept. – P. 813–816.
32. **Hartwig M.** Deception detection: Effects of conversational involvement and probing / M. Hartwig, P. A. Granhag, L. A. Stromwall // Gothenburg Psychological Reports. – 2002. – №4. – P. 11–23.
33. **Johnson A.** Female deception detection as a function of commitment and self-awareness / A. Johnson, A. Barnacz, P. Constantino // Personality and Individual Differences. – 2004. DOI:10.1016/j.paid.2004.01.011
34. **Lerner H. G.** The Dance of Deception / H. G. Lerner. – N. Y., 1993. – 255 p.
35. **Levine T.** The Impact of Lie to Me on Viewers' Actual Ability to Detect Deception / T. Levine, K. B. Serota, S. C. Shulman // Communication Research. – 2010. – Vol. 37. – P. 847–856.
36. **Malcolm S.** My right I: Deception detection and hemispheric differences in self-awareness / S. Malcolm, J. P. Keenan // Social Behavior and Personality. – 2003. – Vol. 31(8). – P. 767–772.
37. **Marett K.** Self-efficacy, Training Effectiveness, and Deception Detection: A Longitudinal Study of Lie Detection Training. / K. Marett, D. P. Birros, M. L. Knode // Intelligence and Security Informatics Lecture Notes in Computer Science. – 2004. – Vol. 3073. – P. 187–200.

38. **Masip J.** Defining deception / J. Masip, E. Garrido, C. Herrero // *Anales de psicología*. – 2004. – №1. – P. 147–171.
39. **O'Sullivan M.** The effect of comparisons on detecting deceit / M. O'Sullivan, P. Ekman, V. F. Wallace // *Journal of nonverbal behavior*. – 1988. – №12(3). – P. 203–215.
40. **O'Sullivan M.** The wizards of deception detection / M. O'Sullivan, P. Ekman // *The detection of deception in forensic contexts* / ed. by P.A. Granhag. – New York : Cambridge. – 2004. – P. 269–286.
41. **Peace K.** Cold-blooded lie catchers? An investigation of psychopathy, emotional processing, and deception detection. / K. Peace, S. M. Sinclair // *Legal and criminological psychology*. – 2012. – Vol. 17. – P. 177–191.
42. **Sanchez T.** To Catch a Liar: A Signal Detection Analysis of Personality and Lie Detection / T. Sanderz // *39th Annual Western Pennsylvania Undergraduate Psychology Conference*. – 2011. – New Wilmington, PA. – P. 1–5.
43. **Vrij O.** Why professionals fail to catch liars and how they can improve / O. Vrij // *Legal and Criminological Psychology*. – 2004. – Vol. 9. – P. 159–181.

Надійшла до редколегії 28.03.2013.

УДК 159.942 : 37.015.3

Е. Л. Носенко, Р. О. Труляев

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ВПЛИВУ ПОЗИТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГА НА СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ

Представлено психологічний механізм впливу позитивних цінностей педагога на суб'єктивне благополуччя його учнів. У результаті дослідження з'ясовано, що кожна з шести позитивних цінностей та пов'язаних з ними сил характеру педагога справляють вплив на суб'єктивне благополуччя школярів. Найбільший внесок в його забезпечення належить тріаді таких позитивних цінностей вчителя, як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість».

Ключові слова: позитивні цінності, «сильні» риси особистості, суб'єктивне благополуччя, емоційний стан, самооцінка.

Представлен психологический механизм влияния позитивных ценностей педагога на субъективное благополучие его учеников. В результате исследования выяснено, что каждая из шести позитивных ценностей и связанных с ними сил характера педагога оказывают влияние на субъективное благополучие школьников. Наибольший вклад в его обеспечение принадлежит триаде таких позитивных ценностей учителя, как «Мудрость», «Гуманность» и «Справедливость».

Ключевые слова: позитивные ценности, «сильные» черты личности, субъективное благополучие, эмоциональное состояние, самооценка.

Інтерес до «вищих», духовних проявів людини, що з'явився з виникненням у 60–70-х роках ХХ ст. гуманістичної та екзистенціальної психології, обумовив детальне вивчення змістовних сторін психічної діяльності (особистісні цінності, смисли, ідеали, спрямованість). На думку цілого ряду дослідників (Б. Г. Ананьєв, Б. С. Братусь, А. Г. Здравомислов, В. Є Ключко, Д. О. Леонтьєв, А. В. Петровський, В. О. Ядов та ін.), змістовні аспекти психічної діяльності становлять ядро особистості та є ключовими регуляторами її довільної активності. Таке переорієнтування пов'язане зі зміною природничо-наукової парадигми психологічного пізнання на гуманітарну.

Тема цінностей згадується в роботах багатьох відомих учених класичного періоду розвитку вітчизняної психології (Л. І. Божович, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн та ін.), які не змогли оминати їх при поясненні джерел активності особистості. Адже «...цінності проявляють свою всюдисущість в усіх аспектах людського життя» [22, с. 96]. Розглядаючи ці феномени в якості предмету психологічної науки, дослідник визнає правомірність, наряду з експериментальним, пояснювально-розуміючого шляху пізнання та тлумачення всього різноманіття людських проявів [20].

Постановка проблеми. В останній час багато уваги приділяється визначенню та дослідженню детермінант суб'єктивного благополуччя особистості, яке є однією з ознак її оптимального функціонування (R. Inglehart, R. Foa, C. Peterson, C. Welzel, D. Nettle, E. Л. Носенко, О. О. Перова, С. М. Енциклопов, С. В. Яремчук, В. М. Духнович та ін.). Пріоритетне на сьогодні завдання збереження та покращення психологічного здоров'я школярів вимагає дослідження тих аспектів освітнього середовища, що є вагомими факторами їх суб'єктивного благополуччя. Одним з таких факторів є особистість вчителя як ключової фігури педагогічної взаємодії. У численних дослідженнях (Б. Г. Анан'єв, О. О. Бодальов, Ф. М. Гоноболін, А. К. Маркова, Н. О. Менчинська, Д. Р. Мерзялкова, Л. М. Мітіна, О. Я. Чебикін та ін.) доведено, що особистість педагога та особливості здійснення ним професійної діяльності справляють визначальний вплив на формування особистості учня. У цьому контексті перспективним видається розгляд питання про можливість забезпечення оптимально функціонуючим педагогом впливу на суб'єктивне благополуччя учнів. Умовою вірогідності забезпечення подібного впливу є, згідно з гіпотезою даного дослідження, сформованість у педагога позитивних цінностей [17].

Метою дослідження є перевірка припущення про вплив позитивних цінностей та «сил характеру» педагога на суб'єктивне благополуччя учнів, який реалізується через багатокомпонентний психологічний механізм.

Гіпотеза: сформованість у структурі особистості педагога позитивних цінностей, зокрема «Мудрості», «Гуманності» та «Справедливості», сприяє оптимізації тих психологічних структур учня, що є компонентами суб'єктивного благополуччя.

Позитивні цінності та «сили характеру» педагога, будучи інтегральними характеристиками особистості вчителя, визначають особливості його педагогічної діяльності та педагогічного спілкування. Розглядаючи працю вчителя в ракурсі постійної реалізації ним двох ключових функцій – трансляції та оцінювання знань учнів – можна виокремити найбільш значущі для педагогічної діяльності позитивні цінності та, відповідно, «сили характеру». Так, на етапі трансляції знань педагог повинен добре володіти навчальним матеріалом, що передбачає постійне поповнення та вдосконалення наявних у нього знань з предмету. Педагог має також бути інтелектуально розвиненим і реалізовувати творчий підхід при викладенні навчального матеріалу. Таким вимогам педагог-професіонал буде відповідати за умови наявності в нього таких «сильних» рис характеру, які формуються при дотримуванні цінності «Мудрість».

Для успішної реалізації функції оцінки знань учнів педагог повинен бути максимально об'єктивним. Ця якість формується завдяки дотримуванню позитивної цінності «Справедливість».

Ще одна вимога до професійного педагога, що характеризує специфіку його спілкування з учнями на кожній із фаз забезпечення результативності їх навчальної діяльності, полягає в доброзичливому ставленні до своїх підопічних. Найкраще відповідати цій вимозі педагог зможе дотримуючись позитивної цінності «Гуманність», що сприяє розумінню своїх учнів, проявам толерантності та любові до них. Запропонована характеристика змісту та вимог діяльності педагога, а також

позитивних цінностей, що найбільше їм відповідають, фактично є застосуванням формули специфікації Р. Кеттелла ($B = f(S, P)$) до визначення чинників ефективності праці вчителя. Особливості поведінки вчителя (В) в процесі виконання професійних обов'язків визначаються специфічними умовами педагогічної діяльності (S) та професійно важливими особистісними якостями (P).

Розглянута модель психологічного механізму зв'язку позитивних цінностей педагога з результативністю навчально-пізнавальної діяльності учнів включає в себе декілька класів складових. Перший клас компонентів знаходиться в площині оптимального особистісного функціонування вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності та включає: позитивні цінності «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» педагога; успішність виконання функції трансляції знань; емоційний комфорт; задоволеність професійною діяльністю; відсутність симптомів емоційного вигорання; суб'єктивне благополуччя педагога. Вираженість позитивної цінності «Мудрість» у структурі особистості педагога лежить в основі задоволеності професійною діяльністю, переважання позитивних емоційних станів під час реалізації педагогічних функцій та попереджає виникнення емоційного вигорання. Такі наслідкові результати сприяють проявам «сильних рис», в основі яких лежать позитивні цінності «Гуманність» та «Справедливість», що характеризують аспект педагогічного спілкування [17].

Другий клас компонентів знаходиться в площині оптимального функціонування особистості учня як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності та залежить від виділених позитивних цінностей та «сильних» рис характеру педагога: позитивні емоційні стани під час уроків; оптимальна позитивна самооцінка (позитивні уявлення про себе); розвинена навчальна мотивація; позитивні цінності та «сильні» риси характеру учня. Виділені особистісні структури учня оптимізуються під впливом мудрого, гуманного та справедливого педагога. Постійна взаємодія з таким педагогом у процесі отримання освіти забезпечує стійкі позитивні характеристики емоційності та самооцінки учнів, формування конструктивних особистісних цінностей. В основу конструкта суб'єктивного благополуччя покладено оцінки переважання в життєдіяльності людини досвіду переживання позитивних емоцій (емоційний компонент) та задоволеності життям (когнітивний компонент) [15]. За даними J. D. Blore (2008) суб'єктивне благополуччя має у своїй основі три фактори: самоповага (self-esteem), оптимізм (optimism) та локус контролю (locus of control) [23]. С. М. Енциклопов та О. О. Перова розглядають оптимізм як одну з найважливіших складових суб'єктивного благополуччя людини [18]. Оскільки самооцінка включає когнітивний компонент, можна стверджувати, що висока самооцінка – показник сформованості позитивного мислення, ключовою характеристикою якого є оптимізм (висока самооцінка – це оптимістичний погляд на самого себе). У дослідженні І. Ф. Аршави та Д. В. Носенко (2012) встановлено наявність додатного зв'язку між самооцінкою, інтелектом, показниками позитивних цінностей та «сильних» рис характеру, з однієї сторони, та суб'єктивним благополуччям, з іншої [15]. Отже, виділені психологічні особливості учнів, які розвиваються та оптимізуються під впливом благополучного педагога, є складовими суб'єктивного благополуччя. На сьогоднішній день нами експериментально доведено [21], що сформованість у структурі особистості педагога позитивних цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» забезпечує переважання в його учнів позитивних емоцій.

Методи вирішення проблеми. Емпіричне дослідження проводилося на базі десяти загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривий Ріг, в якому взяли участь 241 вчитель. До вибірки увійшли тільки педагоги-предметники віком від 25 до 65 років. Переважну більшість склали вчителі алгебри, геометрії, української мови та літератури, англійської мови, географії, історії, біології, фізики та хімії. Дослідженням також було охоплено 917 учнів VI, VIII, X, XI класів віком від 11 до 17 років.

Для статистичної обробки отриманих даних використовувалася програма Microsoft Excel та статистичний пакет SPSS 17: кластерний аналіз (алгоритм К-середніх), методи статистичної перевірки гіпотез (φ^* -кутове перетворення Фішера, t-критерій Стьюдента), однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA.

Для діагностики вираженості тих компонентів механізму впливу позитивних цінностей педагога на суб'єктивне благополуччя учнів, що характеризують особливості функціонування особистості педагога, було використано опитувальник VIA-IS «Цінності-в-дії» К. Петерсона та М. Селігмана (2004), перекладений на українську мову професором Е. Л. Носенко та доцентом Л. І. Байсарою; опитувальник МБІ К. Маслач, тест «PANAS» Л. Кларка, О. Теллегена, Д. Уотсона; тест «Задоволеність життям» Г. Дінера та ін. За допомогою тесту «PANAS» та тесту «Задоволеність життям» визначався рівень суб'єктивного благополуччя педагогів, що обчислюється за формулою $CB=(ЗЖ+ПА)-НА$, де CB – рівень суб'єктивного благополуччя; $ЗЖ$ – рівень задоволеності життям; $ПА$ – рівень позитивної афективності; $НА$ – рівень негативної афективності.

Рівень самооцінки учнів визначався за допомогою шкальної методики Т. Дембо – С. Я. Рубінштейн у модифікації П. В. Яньшина. Вибір цього варіанта методики Дембо – Рубінштейн обґрунтовується наявністю таких важливих для визначення рівня суб'єктивного благополуччя шкал, як «Щастя», «Оптимізм» та «Задоволеність собою». Для визначення рівня сформованості позитивних цінностей та «сильних» рис характеру учнів використовувався опитувальник «Оцінка чеснот дитини» К. Далсгаард. Дана методика становить спрощений варіант опитувальника VIA-IS «Цінності-в-дії» та дозволяє визначити рівень вираженості шести позитивних цінностей та 24 «сильних» рис характеру молодших школярів та підлітків.

Результати дослідження. Вибірку педагогів за результатами визначення рівня вираженості всіх зазначених показників шляхом застосування алгоритму К-середніх кластерного аналізу було розподілено на два кластери. До кластеру №1 увійшло 116 педагогів, які мали порівняно вищі показники за всіма шкалами опитувальника VIA, низький рівень вираженості симптомів емоційного вигорання, високі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. Кластер №2 склали 125 педагогів, які характеризувались нижчими показниками розвитку позитивних цінностей, мали виражені симптоми емоційного вигорання, низькі показники задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя. За допомогою t-критерію Стьюдента було встановлено, що кластер №1 та кластер №2 на статистично достовірному рівні відрізняються один від одного за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик ($p \leq 0,000$). Кластер педагогів зі сформованими позитивними цінностями та «силами характеру» характеризується більш високими показниками задоволеності професійною діяльністю та суб'єктивного благополуччя, а також значно меншою вираженістю симптомів емоційного вигорання. Таким чином, результати кластерного аналізу підтвердили характер співвідношення виділених характеристик оптимально функціонуючого педагога, що входять до першого класу компонентів описаного психологічного механізму.

Вибірку учнів за результатами визначення показників за методиками К. Далсгаарда і Дембо – Рубінштейна було розподілено на два кластери (алгоритм К-середніх). До першого кластеру увійшло 486 школярів, які мали порівняно високі показники сформованості позитивних цінностей та «сильних» властивостей характеру, а також високі показники самооцінки за всіма шкалами. Другий кластер складався з 431 учня, які характеризувалися низькими показниками вираженості позитивних цінностей і «сил характеру» та порівняно більш низькими балами самооцінки за всіма шкалами. За допомогою t-критерію Стьюдента було встановлено, що перший кластер на статистично достовірному рівні відрізняється від другого за всіма шкалами застосованих психодіагностичних методик (табл. 1).

Відмінності в показниках «сил характеру» та самооцінки серед учнів першого та другого кластерів

Змінні	Середні значення		t-критерій Стьюдента	p
	Кластер 1	Кластер 2		
Допитливість	7,792	7,258	5,124	0,000
Любов до знань	7,224	6,000	11,739	0,000
Здатність до судження	7,846	6,450	14,090	0,000
Винахідливість	7,825	6,638	9,791	0,000
Вміння спілкуватися	8,208	6,928	13,285	0,000
Вміння бачити перспективу	8,142	6,803	13,755	0,000
Хорообрість	8,138	7,390	6,966	0,000
Наполегливість	8,041	6,135	17,383	0,000
Цілісність характеру	7,543	6,239	10,885	0,000
Доброта	8,819	7,114	16,508	0,000
Любов	9,401	7,954	14,901	0,000
Колективізм	8,280	6,568	15,825	0,000
Справедливість	7,733	5,981	15,811	0,000
Лідерські якості	6,504	5,288	9,630	0,000
Самоконтроль	8,200	7,037	9,883	0,000
Розсудливість	8,126	6,594	15,490	0,000
Смирення	7,496	6,587	8,421	0,000
Естетичне почуття	8,123	6,933	10,048	0,000
Вдячність	9,412	7,905	17,617	0,000
Надія	9,220	7,582	17,676	0,000
Віра	8,514	6,991	14,371	0,000
Прощення	7,568	5,998	12,686	0,000
Гумор	8,665	7,021	14,795	0,000
Ентузіазм	8,809	6,807	18,289	0,000
Самооцінка за шкалою «Розум»	71,202	61,145	9,145	0,000
Самооцінка за шкалою «Характер»	75,854	62,881	10,244	0,000
Самооцінка за шкалою «Щастя»	83,253	70,108	10,068	0,000
Самооцінка за шкалою «Оптимізм»	82,309	65,410	12,620	0,000
Самооцінка за шкалою «Задоволеність собою»	77,559	63,094	9,502	0,000

Результати кластерного аналізу учнів дозволили встановити наявність зв'язку між позитивними цінностями та рівнем самооцінки учнів. Школярі з порівняно більшим рівнем сформованості «сил характеру» схильні вище оцінювати себе. Особливо це стосується оцінок відчуття щастя та оптимізму, що виступають компонентами суб'єктивного благополуччя.

На наступному етапі дослідження було відібрано «сильні» класи, в яких серед вибірки вчителів викладає переважна більшість (більше 75 %) педагогів кластеру №1, та «слабкі»¹ класи, в яких навчальні предмети викладаються переважно педагогами кластеру №2. Слід зауважити, що такий розподіл вчителів по класах залежить від значної кількості організаційних та інших факторів. До «сильних» потрапили шість класів, до «слабких» – дев'ять класів п'яти загальноосвітніх навчальних закладів, що взяли участь у дослідженні.

¹Такі позначення не слід сприймати буквально, вони досить умовні і виконують виключно позначаючу функцію. Вони необхідні для розрізнення класів, в яких викладають переважно вчителі кластеру №1 або кластеру №2 та для забезпечення зручності представлення результатів порівняння їх учнів.

Серед учнів «сильних» і «слабких» класів були підраховані відсоткові частки школярів, які належать до першого та другого кластерів. У такий спосіб перевірялась гіпотеза, що у випадку наявності зв'язку між позитивними цінностями педагога та позитивними цінностями учнів у «сильних» класах у порівнянні зі «слабкими» буде переважати кількість учнів першого кластеру (зі сформованими позитивними цінностями). Розбіжності виявлялися за допомогою ϕ^* -кутового перетворення Фішера (табл. 2). У результаті порівняння кількості учнів різних кластерів у двох групах класів встановлено наявність достовірних відмінностей на 5 %-му рівні значущості.

Таблиця 2

**Результати порівняння учнів двох кластерів,
які навчаються в «сильних» та «слабких» класах**

Класи, які порівнюються	Учні першого кластеру	Учні другого кластеру	Емпіричне значення ϕ^*
	Кількість / частка	Кількість / частка	
«Сильні» класи	96 / 70,59 %	40 / 29,41 %	$\phi^*=1,831$ ($p \leq 0,05$)
«Слабкі» класи	98 / 60,49 %	64 / 39,51 %	

Для виявлення напрямів впливу позитивних цінностей педагогів на позитивні цінності та параметри самооцінки школярів був проведений однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA. Було встановлено, що практично кожна «сильна» риса характеру педагогів справляє значущі ефекти на ті чи інші «сильні» властивості та параметри самооцінки школярів.

Серед «сильних» властивостей особистості педагога, об'єднаних навколо позитивної цінності «МУДРІСТЬ», така «сильна» риса як «Допитливість» відображається на показниках учнів за шкалами «Вміння спілкуватися» ($F = 1,781$, $p \leq 0,02$), «Наполегливість» ($F = 1,781$, $p \leq 0,02$). «Сильна» риса «Любов до навчання» вчителя впливає на «Наполегливість» ($F = 2,147$, $p \leq 0,005$), «Справедливість» ($F = 2,036$, $p \leq 0,008$) відбивається на самооцінці учнів за шкалою «Розум» ($F = 1,988$, $p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,789$, $p \leq 0,02$) учня; на рівні тенденції – які пов'язані із самооцінкою за шкалою «Характер» ($F = 1,642$, $p \leq 0,04$), «Лідерськими якостями» ($F = 1,565$, $p \leq 0,06$), самооцінкою за шкалою «Щастя» ($F = 1,548$, $p \leq 0,07$). «Відкритість новому» досвіду вчителя впливає на показники сформованості такої «сильної» риси учня як «Справедливість» ($F = 1,996$, $p \leq 0,01$). «Церебральна» властивість педагога «Креативність» справляє значущі ефекти на таку «силу характеру» учня як «Колективізм» ($F = 1,727$, $p \leq 0,03$). «Бачення перспективи» – «Наполегливість» ($F = 2,199$, $p \leq 0,004$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,101$, $p \leq 0,007$), «Вміння бачити перспективу» ($F = 1,764$, $p \leq 0,03$).

«Сильні» риси педагога, об'єднані навколо позитивної цінності «ГУМАННІСТЬ», також справляють значущі ефекти на деякі залежні змінні вибірки учнів. «Соціальний інтелект» вчителя впливає на «Любов до знань» ($F = 1,962$, $p \leq 0,01$), «Вміння спілкуватися» ($F = 1,837$, $p \leq 0,02$) учнів; на рівні тенденції від нього залежить «Колективізм» ($F = 1,648$, $p \leq 0,04$), «Надія» ($F = 1,585$, $p \leq 0,06$) та «Віра» ($F = 1,518$, $p \leq 0,07$). «Сильна» властивість особистості педагога «Любов» має значущі ефекти на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,793$, $p \leq 0,03$) та «Лідерські якості» ($F = 1,774$, $p \leq 0,03$); на рівні тенденції – «Наполегливість» ($F = 1,578$, $p \leq 0,06$).

Позитивна цінність «СПРАВЕДЛИВІСТЬ». «Сильна» риса характеру педагога «Громадянськість» впливає на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,914$, $p \leq 0,02$), а на рівні тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,724$, $p \leq 0,04$) та «Ентузіазм» ($F = 1,561$, $p \leq 0,07$). «Справедливість» має значущі ефекти на «Наполегливість» ($F = 2,025$, $p \leq 0,01$); на рівні тенденції – на «Допитливість» ($F = 1,661$,

$p \leq 0,05$) та «Віру» ($F = 1,578, p \leq 0,07$). «Лідерство» вчителя на рівні тенденції пов'язано з «Лідерськими якостями» його учнів ($F = 1,568, p \leq 0,07$).

Позитивна цінність «ПОМІРНІСТЬ». «Сильна» риса вчителя «Саморегуляція» має значущі ефекти на «Справедливість» ($F = 1,736, p \leq 0,03$) та «Любов до знань» ($F = 1,694, p \leq 0,03$). «Скромність» вчителя має значущі ефекти на самооцінку учня за шкалою «Оптимізм» ($F = 2,303, p \leq 0,002$) та «Розум» ($F = 1,745, p \leq 0,03$), на «сильні» риси «Вибачливість» ($F = 2,032, p \leq 0,008$) та «Здатність до судження» ($F = 1,825, p \leq 0,02$). «Вибачливість та милосердя» педагога має значущий ефект на «Допитливість» учня ($F = 2,303, p \leq 0,03$).

Позитивна цінність «МУЖНІСТЬ». «Сміливість» педагога – «Наполегливість» учня ($F = 2,526, p \leq 0,001$), його самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,144, p \leq 0,005$), «Гумор» ($F = 1,935, p \leq 0,01$), «Лідерські якості» ($F = 1,795, p \leq 0,03$). «Наполегливість» педагога – «Поміркованість» ($F = 2,269, p \leq 0,003$), «Розсудливість» ($F = 2,127, p \leq 0,006$), самооцінка за шкалою «Щастя» ($F = 2,032, p \leq 0,009$), «Справедливість» ($F = 2,029, p \leq 0,009$), «Любов» учня ($F = 1,733, p \leq 0,03$). «Чесність» педагога – «Наполегливість» ($F = 2,155, p \leq 0,006$), «Здатність до судження» ($F = 2,005, p \leq 0,01$). «Енергія, ентузіазм» вчителя має значущий ефект на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 2,112, p \leq 0,005$).

Позитивна цінність «ТРАНСЦЕНДЕНТНІСТЬ». «Розуміння прекрасного» педагогом впливає на «Любов до знань» учнів ($F = 1,930, p \leq 0,01$) та їх «Розсудливість» ($F = 1,778, p \leq 0,02$). «Вдячність» педагога впливає на «Наполегливість» ($F = 1,867, p \leq 0,02$) та «Любов до знань» ($F = 1,825, p \leq 0,03$), а також на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,786, p \leq 0,03$). «Надія, оптимізм» педагога впливають на «Наполегливість» учня ($F = 1,783, p \leq 0,03$). Така «сильна» властивість педагога як «Духовність та віра» на статистично достовірному рівні впливає на самооцінку учня за шкалою «Щастя» ($F = 1,840, p \leq 0,02$), а «Гумор» вчителя – на «Надію» учня ($F = 1,846, p \leq 0,02$).

Узагальнюючи отримані результати дисперсійного аналізу, можна відмітити, що вплив позитивних цінностей педагога на позитивні цінності та самооцінку його учнів має різноспрямований характер. Цікаво, що механізм наслідування «спрацьовує» у випадках вираженості в педагогів таких цінностей, як «Мудрість», «Гуманність» та «Справедливість» (учнями частіше наслідуються відповідні «сильні» риси характеру педагогів) і практично не діє при сформованості в педагога таких цінностей, як «Мужність», «Помірність» та «Трансцендентність». Виявлено, наприклад, що «сильна» риса характеру педагога «Бачення перспективи» впливає і на відповідне вміння учнів бачити перспективу ($p \leq 0,03$), а лідерські якості педагога на рівні тенденції пов'язані з лідерськими якостями його учнів ($p \leq 0,07$) та ін. У багатьох випадках між собою пов'язані ті «сили характеру» педагогів та учнів, що належать до різних позитивних цінностей.

Виявлено наявність численних ефектів впливу більшості позитивних цінностей педагога на когнітивні здібності учня. Найбільш часто в якості залежних від позитивних цінностей вчителя виступають такі когнітивні властивості учня, як «Любов до знань», «Здатність до судження», рідше – «Вміння бачити перспективу». Звертає на себе увагу наявність значущих ефектів позитивних цінностей педагога на таку «силу характеру» учня як «Наполегливість». Цей факт свідчить на користь яскраво вираженої мотивувальної функції позитивних цінностей педагога, значної ролі у формуванні навичок саморегуляції школярів.

Можна відмітити значний внесок сформованості позитивних цінностей педагога в забезпечення суб'єктивного благополуччя учня. На користь цього свідчить зв'язок майже всіх позитивних цінностей вчителя із самооцінкою учнів за шкалою «Щастя». Учні, які навчаються в педагогів з вираженими позитивними цінностями, відчувають себе більш щасливими та успішними, що відображається на об'єктивних показниках навчальної успішності. Крім цього, тріада позитив-

них цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» частіше впливає на ті «сильні» риси характеру учня, які лежать в основі конструктивного світосприйняття («Надія», «Віра»), а також на високі показники учнів за шкалами самооцінки (наприклад, за шкалою «Розум», «Характер»), що свідчить про їх задоволеність собою та самоповагу.

Висновок. У результаті емпіричного дослідження встановлено, що вираженість позитивних цінностей вчителя лежить в основі формування відповідних позитивних цінностей учнів та оптимально високої самооцінки і, таким чином, забезпечує їх суб'єктивне благополуччя. При цьому тріада цінностей педагога «Мудрість», «Гуманність», «Справедливість» робить найбільший внесок у забезпечення суб'єктивного благополуччя учнів.

Бібліографічні посилання

1. Аршава І. Ф. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти / І. Ф. Аршава, Д. В. Носенко // Вісник ДНУ ім. О. Гончара. Серія «Педагогіка та психологія». – Д., 2012. – Вип. 18, Т.20, №9/1. – С. 3–10.
2. Мерзлякова Д. Р. Синдром професійного «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психол. наука и образы, 2009. – №1. – С. 55–61.
3. Носенко Е. Л. Новый підхід до дослідження «цінностей у дії»: переваги, досвід, застосування для вивчення чинників емоційного вигорання педагога / Е. Л. Носенко, Н. В. Грисенко // Проблеми сучасної психології зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – Вип. 10. 2010. – С. 490–500.
4. Перова Е. А. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия / Е. А. Перова, С. Н. Энциклопов // Вопросы психологии, 2009. – №1. – С. 51–57.
5. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ / Э. П. Мартин Селигман. – М. : Изд-во «София», 2006. – 368 с.
6. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – М. : Изд-во «Ин-т психол. РАН», 2007. – 528 с.
7. Труляев Р. О. Позитивні цінності педагога як фактор його професійної ефективності (досвід використання наукових здобутків позитивної психології) / Р. О. Труляев // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Серія: «Педагогіка і психологія». – 2012. – Вип. 18. – Т. 20, №9/1. – С. 140–150.
8. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 344 с.
9. Blore J. D. Subjective Wellbeing: An Assessment of Competing Theories: Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy / Jed Daniel Blore. – Deakin University, 2008. – 90 p.
10. Subjective well-being: Three decades of progress / E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. E. Smith // Psychological Bulletin. – 1999. – 125. – P. 276–302.

Надійшла до редколегії 21.02.2013.

УДК 159.922.6:616.89-008.441

О. В. Остапук

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРАХУ

Освітлено деякі напрями сучасних психологічних досліджень проблеми виникнення страхів у різні вікові періоди. Основними теоретичними й емпіричними результатами розглянутих досліджень є доповнення науково-психологічних знань

щодо особливостей емоційних станів особистості, особистісних та соціальних страхів, психологічних детермінант виникнення та подолання страхів, динаміка перебігу страху на різних рівнях. Маловивченою галуззю в сучасних дослідженнях залишається проблема вивчення особливостей страху, психологічних детермінант виникнення та подолання страхів у період ранньої дорослості.

Ключові слова: страх, психологічні детермінанти страху, період ранньої дорослості.

Освещены некоторые направления современных психологических исследований проблемы возникновения страхов на разных возрастных этапах. Основными теоретическими и эмпирическими результатами рассмотренных исследований является дополнение научно-психологических знаний относительно особенностей эмоциональных состояний личности, личностных и социальных страхов, психологических детерминант возникновения и преодоления страхов, динамика протекания страха на различных уровнях. Малоизученной областью в современных исследованиях остается проблема изучения особенностей и содержания страха, психологических детерминант возникновения и преодоления страхов в период ранней взрослости.

Ключевые слова: страх, психологические детерминанты страха, период ранней взрослости.

Страх – емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело справжньої чи уявної небезпеки [9].

Почуття страху відоме кожній людині ще з раннього дитинства, частіше людина відчуває його в процесі соціалізації й особистісного розвитку. Саме у цей період у неї формується емоційне й когнітивне сприйняття навколишнього світу і себе. Особливим чином на емоційне благополуччя людини впливають близькі люди, які беруть безпосередню участь у формуванні особистісних якостей, способів взаємодії з самим собою і з навколишньою дійсністю.

Дослідження особливостей страху в останні роки стають все більш актуальними і значущими. Зокрема увага приділяється вивченню сутності, функціям, класифікаціям, характеристиці, психологічним детермінантам виникнення та подолання страхів, специфічним особливостям перебігу емоції страху в молодшому шкільному, підлітковому, юнацькому вікових періодах. При цьому науковці звертають увагу як на соціальні чинники, обумовлені зовнішніми джерелами страху, так і на внутрішні, які пов'язані з особистісними характеристиками суб'єктів. Таким чином, значення соціальної ситуації розвитку, особистісних якостей у виникненні, розвитку, прояві і подоланні страху в різні вікові періоди не викликає сумніву у дослідників. У той же час дослідження саме особистісних властивостей і психологічних детермінант виникнення та подолання страху у період ранньої дорослості є найменш вивченою сферою сучасних досліджень. Саме тому важливим є теоретичне та емпіричне дослідження психологічних детермінант виникнення та подолання страху у період ранньої дорослості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виникнення страху сучасними науковцями розглядалася у контексті вікових проявів: у молодшому шкільному віці (Л. С. Акопян, 2010; О. М. Складенко, 2005 та ін.), у підлітковому віці (С. В. Гриднева, 2007; Н. Г. Кормушина, 2011; С. Н. Ольховецький, 2007; Л. В. Уварова, 2000 та ін.), в юнацькому віці (В. А. Гузенко, 2009; В. В. Косік, 2001; О. М. Кузнєцова, 2003; С. Н. Ольховецький, 2007; О. Ф. Чернавський, 2008 та ін.), у дорослому віці (О. М. Кузнєцова, 2003; О. О. Прилутська, 1999 та ін.), але, на наш погляд, не знайшло достатнього висвітлення вивчення психологічних чинників виникнення і подолання страху в період ранньої дорослості.

Мета статті: теоретичний аналіз сучасних психологічних досліджень проблеми виникнення, переживання та подолання страхів.

Вклад основного матеріалу. У своїй докторській дисертаційній роботі Л. С. Акопян визначає і виділяє характеристики страхів дітей молодшого шкіль-

ного віку в залежності від соціокультурного, територіального і освітнього середовища. Вивчення емоційних станів та їх регуляцію у дітей автор розглядає у контексті суб'єктно-діяльнісного підходу, культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій, значущості соціальної ситуації розвитку у вивченні та формуванні способів самовладання з емоційними станами.

Вивчаючи страх у молодшому шкільному віці, Л. С. Акоюн виокремлює: спектр основних способів саморегуляції дітей в ситуації переживання страху (активно-захисний, пасивно-захисний, бездіяльність, відволікання за допомогою чого-небудь, самозаспокоєння, звернення по допомогу до батьків, звернення до вищих сил); спектр емоційних станів учнів; емоційний зміст свідомості школярів; змістовні характеристики емоцій; особливості соціальної ситуації розвитку (в об'єктивному і суб'єктивному аспектах). Концепт «соціальна ситуація розвитку» розглядається автором у двох аспектах: в суб'єктивному (система відносин дитини) – багатомірність психічного явища емоцій і в об'єктивному – структурне різноманіття зовнішніх умов. Сукупність суб'єктивних проявів емоції страху Л. С. Акоюн об'єднує в структурно-типологічні групи: обумовлені, індуковані і внутрішньо-генеровані, кожна з яких, у свою чергу, може бути специфічна за ознаками ментальності (територіальна, етнічна, професійна, конфесійна приналежність) [1].

У своєму дослідженні психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів О. Н. Складенко розглядає страх як комплексне утворення, яке включає фізіологічні, поведінкові та когнітивні компоненти. Поняття «шкільні страхи» автор визначає як негативні емоційні стани дитини, які виникають у школі або у зв'язку із згадуванням про школу. Ці стани пов'язані з відображенням у свідомості дитини конкретної загрози емоційному благополуччю та проявляються в очікуванні й передбаченні невдачі при здійсненні конкретної дії, яка має бути виконана на уроці або у позаурочній ситуації.

До основних психологічних детермінант шкільних страхів у молодших школярів О. Н. Складенко відносить: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта (занижена самооцінка, тривожність, негативний особистісний досвід); вплив значущих дорослих (дитячо-батьківські відносини у сім'ї, стиль педагогічного спілкування вчителя); вплив особливостей форм навчання і виховання. До основних шкільних страхів молодших школярів автор відносить: страхи самовираження, страхи не відповідати очікуванням інших, страхи, що виникають при спілкуванні з учителем, страхи ситуацій перевірки знань. Найбільш інтенсивний прояв щодо фізіологічного, поведінкового та когнітивного аспектів у молодших школярів належить страхам самовираження (страхи виглядати безглуздо, виявитись об'єктом насмішок, побоювання публічних виступів, виявлення ініціативи, вступу в суперечку тощо) та страхам ситуацій перевірки знань (страхи тестування, контрольних та самостійних робіт, «відкритих» уроків, поганих оцінок тощо). Ці дві групи шкільних страхів, на думку автора, є провідними у молодшому шкільному віці [10].

У своїй кандидатській дисертації С. М. Ольховецький приділяє увагу чинникам виникнення страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці, які формуються у процесі накопичення життєвого досвіду і залежать від специфіки соціальної ситуації розвитку. Основною детермінантою страхів у досліджуваній віковій групі автор називає нестабільну самооцінку (у підлітків) та невпевненість у майбутньому (у юнацтва). Основними чинниками страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці є такі: 1) внутрішні (особистісні) чинники – підвищена тривожність, акцентуації характеру, неадекватна самооцінка, низький рівень комунікабельності; 2) зовнішні чинники (соціально-психологічні) – міжособистісні відносини, негативні комунікативні настановлення (учнів і вчителів), низький рівень спілкування; 3) вікові чинники – психологічні особливості підліткового та мо-

лодшого юнацького віку, новоутворення, вікові кризи. Аналізуючи причини виникнення страхів у підлітковому та юнацькому віці, С. М. Ольховецький зазначає, що на їх появу і формування суттєвий вплив мають такі чинники: нестійкість психіки у дітей підліткового віку; невизначене майбутнє у дітей юнацького віку; потяг до самостійності за невизначеного соціального статусу; недостатня сформованість самооцінки й саморегуляції; намагання вести «доросле» життя, що призводить до руйнування психіки і виникнення великої кількості страхів; конфліктний клімат у сім'ї; конфліктні (напружені) взаємини з учителями школи; наявність тривожності як ситуативної, так і особистісної неминуче веде до виникнення страхів.

Після проведення психологічного дослідження, автор зазначає, що страх має складну різнопланову будову і може бути охарактеризований:

– кількісно – за інтенсивністю прояву (низький – адаптивний, середній – ситуативний, високий – особистісний);

– якісно – за його суто особистісними (внутрішніми) чинниками (високий рівень тривожності, неадекватна самооцінка, низька комунікабельність), і зовнішніми, соціально-психологічними (низька успішність у школі, конфлікти з батьками, вчителями, однолітками);

– змістовно – за видами (вітальні, психосоматичні, гностичні, соціальні, самоідентифікаційні), в залежності від сфери життя дитини, де вони з'являються і яку фруструють, що викликає деформації розвитку особистості [6].

У своїй дисертаційній роботі Л. В. Уварова розглядає механізми психологічної детермінації страхів, їх будову та змістові особливості в молодшому підлітковому віці. У цілісний особистісний механізм психічної детермінації страхів автор включає емоційно-вольовий, психогенетичний, мотиваційний, когнітивний, самооцінний, моральний компоненти. Ці компоненти механізму психічної детермінації страхів функціонують у тісному взаємозв'язку. У внутрішню психологічну структуру цього механізму Л. В. Уварова включає цілісний комплекс особистісних властивостей, які різнобічно характеризують особистість.

Об'єктивно-психологічні прояви страхів у молодшому підлітковому віці тісно пов'язані між собою і утворюють цілісну структуру, в якій автор вирізняє структурні компоненти: «поведінкові прояви тривоги і страху», «шкільні страхи» і «психофізіологічні прояви страхів».

З урахуванням показників об'єктивно-психологічного виявлення страхів і властивостей особистості молодшого підліткового віку, особливостей прояву страхів і тривог, властивостей нервової системи і психогенетичних передумов емоційності (прояви емоцій основних модальностей), особливостей перебігу страхів в екстремальних ситуаціях Л. В. Уварова пропонує структуру механізму психологічної детермінації, в яку входять вісім компонентів-блоків. За ступенем внеску в механізм психічної детермінації страхів компоненти розташовуються у такій послідовності: 1) «Негативна модальність емоцій. Астенічні психодинамічні властивості особистості»; 2) «Шкільні страхи»; 3) «Невпевненість. Нестабільність впевненості»; 4) «Соціальні страхи»; 5) «Стенічні властивості нервової системи. Моральні якості особистості»; 6) «Нерішучість, ригідність цілепокладання. Помилки пам'яті»; 7) «Знижена і нестабільна психомоторна активність»; 8) «Тривожність, незадоволеність результатами дій» [11].

С. В. Гриднева у своєму дослідженні розкриває наукове уявлення про механізми особистісної детермінації поведінкових проявів емоції страху та її значення в особистісному функціонуванні у сучасних дітей молодшого підліткового віку.

У дослідженні автор розширює і поглиблює знання про існуючі концепції долаючої поведінки, про способи її реалізації та зміст пасивних копінг-стратегій. Розглядаючи властивості особистісних характеристик дітей 9 – 10 років, С. В. Гриднева приділяє увагу: соціальному «Я» молодшого підлітка; прояву ідеального «Я»; системі потреб; поведінці; здатності до рефлексії; диференціації актуального й можливо-

го (фантомного, вигаданого) світів особистості. Поняття «страх» у роботі трактується як різновид пасивної копінг-стратегії – деструктивної емоційної експресії страху, спрямованої на привертання уваги оточуючих та інтенсифікацію їх взаємодії з дитиною з метою заповнення дефіциту зовнішнього, соціально-психологічного ресурсу подолання фруструючих ситуацій. Вибір пасивної копінг-стратегії С. В. Гриднева пов'язує зі специфічним набором особистісних детермінант, які складаються у певній системі відносин особистості. До цих детермінант належать: стійкі патерни соціальної взаємодії у фруструючих ситуаціях; патерни взаємодії з дитиною людей з найближчого оточення (близьких дорослих і друзів); комплекс соціально-психологічних рис особистості, окреслених Р. Кеттеллом; уявлення дитини про свою особистість і про характер соціальної взаємодії з оточуючими її близькими; самооцінка; стан здоров'я дитини; рівень її когнітивних здібностей щодо оцінки соціальних ситуацій, який виявляється у змісті атрибутивних процесів спілкування.

На думку автора, комплекс особистісних властивостей, пов'язаних із зовнішнім і внутрішнім особистісними ресурсами долаючої поведінки, визначає зміст та інші характеристики страхів дітей 9 – 10 років і відображає доступність для дитини зовнішнього (інтеріндивідуального) особистісного ресурсу подолання у фруструючій ситуації. Наявність у дитини описаного комплексу особистісних чинників лежить в основі її прагнення до частого використання, залучення емоції страху в якості різновиду пасивної копінг-стратегії у фруструючих ситуаціях. Ця стратегія органічно поєднується з більш частими виборами копінг-стратегій у вигляді встановлення соціальних контактів (спілкування) і пошуку духовної опори. На думку автора, копінг-стратегії близьких людей, які вони проявляють у відповідь на активне вираження страху дитиною, сприяють закріпленню в особистісній структурі дитини патернів долаючої поведінки у вигляді експресії інтенсивного страху, які взаємодоповнюють дефіцитарну систему міжособистісних стосунків у сім'ї та копінг-стратегії близьких дорослих [2].

У своїй дисертаційній роботі «Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика» В. В. Косік визначає сутність страху, його природу, функції та джерела, розкриває психологічний зміст понять «ситуативний» та «особистісний» страхи. Науковець приділяє увагу питанням індивідуальності особистісного страху, а саме залежності міри небезпечності того чи іншого явища, предмета або ситуації від суб'єктивного сприймання та оцінки індивідом; вивчаються наукові підходи до розв'язання питання вродженості (генетичної обумовленості) та прижиттєвого накопичення джерел страху.

У дослідженні автор значну увагу приділяє виявленню особистісних страхів призовників, вивченню взаємозв'язків між джерелами особистісних страхів та індивідуально-психологічними властивостями, з одного боку, та типами акцентуацій характеру особистості, з іншого. У виявленому взаємозв'язку між джерелами особистісних страхів та індивідуально-психологічними властивостями призовників В. В. Косік серед останніх звертає увагу на високий рівень тривожності, нейротизму, екстраверсію, інтроверсію. У дослідженні характеру особливостей страхів визначені такі положення: за проявами страхів у призовників на першому місці розташовані просторові страхи, на другому – страхи стихій та інцертивні (від лат. *incertio* – невідоме) страхи; особистісними страхами усієї вибірки респондентів є соціальні та страхи невротичного характеру, які характеризуються найменшою частотою прояву. У вивченні взаємозв'язків між джерелами особистісних страхів і типами акцентуацій призовників за типологією А. Є. Лічко, В. В. Косік досліджує розподіл джерел страхів у межах кожної окремої акцентуації, а також – найінтенсивніші страхи в контексті усіх типів акцентуацій. Таким чином на підставі вказаного дослідження автор робить такі висновки: «Між джерелами особистісних страхів існують внутрішні структурні взаємозв'язки, які визначають міру їх спорідненості та лежать в основі класифікації вказаних ста-

нів. Між частотою та інтенсивністю вияву джерел особистісних страхів, з одного боку, та індивідуально-психологічними (зокрема, акцентуйованими) властивостями призовників, з іншого, існують стійкі взаємозв'язки» [4].

У дослідженні В. А. Гузенко приділяється увага особливостям взаємозв'язку переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці. Переживання соціальних страхів автор пов'язує з усвідомленням події або ситуації з соціальної сфери існування особистості, а також подальшого значення для життя цієї ситуації (події) в контексті мети та задач людини. Спираючись на роботи О. О. Прилутської, автор підкреслює положення про те, що соціалізація страху проходить у трьох сферах (як і соціалізація особистості): діяльність, самосвідомість та спілкування. На думку В. А. Гузенко, можна виділити соціальні страхи, які пов'язані з кожною з них. У класифікації соціальних страхів автор виокремлює такі категорії: 1) страхи керівництва і підпорядкування; 2) страхи успіхів і невдач; 3) страхи близьких соціальних контактів; 4) страхи, пов'язані з оцінюванням особистості суспільством; 5) страхи, пов'язані з негативними політичними та економічними змінами.

Під поняттям «соціальний страх» автор розуміє емоцію, яка виникає у відповідь на «соціальну ситуацію загрози», переживається як очікування або передбачення небезпеки (критики, невдачі, втрати тощо), яка своїм корінням сягає минулого досвіду й орієнтована на майбутнє. У розумінні мотивації досягнення автор базується на концепції М. Ш. Магомед-Емінова, де мотивація досягнення розглядається як функціональна система інтегрованих у єдине ціле афективних і когнітивних процесів, що регулюють перебіг діяльності упродовж її досягнення та здійснення. У цілому мотивацію досягнення у роботі автор визначає як один із різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребою індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Процес розгортання мотивації досягнення розглядається автором за етапами ініціації, селекції, реалізації та постреалізації (за М. Ш. Магомед-Еміновим). На цих рівнях формування та реалізації мотивації досягнення успіху соціальний страх виконує різні функції: на етапі ініціації – регулятивно-спонукальну функцію, на етапі селекції – регулятивно-оцінну; на етапі реалізації – регулятивно-стимулюючу, на етапі постреалізації – функцію оцінювання та гальмування діяльності. Соціальний страх стає «продуктом» мотивації за умови, що результат діяльності негативно оцінюється суспільством [3].

У своїй дослідницькій роботі О. М. Кузнєцова приділяє увагу вивченню психологічних особливостей прояву страхів на рівні буденної свідомості в людей, які належать до певних соціальних груп (викладачів, лікарів та студентів вказаних спеціальностей); вивченню питання про те, як відображаються особливості віку, статі, професії та рівня тривожності на переживання такого роду емоцій. Вивчення психологічних особливостей страхів на рівні «життєвої свідомості», на думку автора, дає можливість пошуку більш ефективних шляхів подолання ірраціональних, непояснених страхів та оптимізації долаючої поведінки.

Переживання страхів у більшості випадків, на думку О. М. Кузнєцової, незалежно від вікових, гендерних та професійних особливостей, зводяться до загальнолюдських, внутрішніх, соціальних та ірраціональних страхів. Особливості прояву страхів у цілому автор позначає, як відображення у формуванні семантичної структури свідомості у формі базисних конструктів («моральність», «страх соціальної дезадаптації», «ірраціональні страхи»), які розкривають основні причини страхів людей: смерть, ізоляція, самотність, безпорадність і небезпека, створені силою власної уяви.

Особливості переживання страхів, за даними дослідження О. М. Кузнєцової, значною мірою залежать від таких чинників:

– *віку респондентів*: для респондентів 17 – 20 років найбільш актуальними страхами виступають страх недотримання загальноприйнятих моральних норм

суспільства, а також страх втрати цілісності; юнацькому віку більшою мірою властива акцентуація на ірраціональних, деструктивних страхах; респондентів 40 – 55 років турбує стан психологічної ізоляції, самотності, старості та нерозуміння оточуючих;

– *гендерних особливостей*: у юнаків-студентів виявлені певні труднощі у відокремленні значущих конструктів страху через додаткові чинники, що відображають релігійні страхи, страх втрати цілісності і страх соціальних змін. У жінок спостерігається зменшення основних категорій страхів і зведення всіх значущих ознак до трьох базових чинників: «моральність», «страх соціальної дезадаптації» та «ірраціональні страхи»;

– *професійних особливостей*: особливості гуманітарної та медичної освіти проявилися в тому, що в групі юнаків-студентів – майбутніх педагогів – на відміну від юнаків-студентів – майбутніх лікарів – найбільш значущими виявилися «ірраціональні страхи» як показник підвищеної чутливості, сили уяви та емоційності. Дівчат-студенток – майбутніх лікарів і жінок-лікарів зі стажем характеризує присутність в їхньому семантичному просторі властивого їхній професійній діяльності «страху смерті та болю» [5].

Основу проведеного дисертаційного дослідження О. О. Прилутської склали теоретичні та емпіричні дослідження соціальних страхів населення та психологічні механізми їх детермінації. Аналіз проблеми дослідження розглядався з позиції міждисциплінарного підходу. Вивчалися співвідношення поняття страху та інших негативних емоційних проявів, що мають схожу психологічну природу. Проведена систематизація міждисциплінарних досліджень страхів, тривог і побоювань – типологія страхів, психологічні причини виникнення страхів (сигнали небезпеки, негативні очікування, негативний життєвий досвід, вроджені та культурологічні детермінанти, пізнавальні процеси, загроза гомеостазу), стихійні форми поведінки під час переживання страху.

На основі проведеного дослідження автор позначає такі суттєві моменти: соціальні страхи у населення досліджуваного регіону – це складне соціально-психологічне явище, яке обумовлюється різними чинниками: об'єктивними соціально-економічними умовами життєдіяльності населення, негативними тенденціями їх змін, низьким рівнем довіри до влади, стихійними інформаційними процесами, діяльністю засобів масової інформації. Соціалізація страхів у населення, на думку О. О. Прилутської, здійснюється в трьох сферах: трудовій діяльності (загроза безробіття, зменшення можливості професійного вибору і зростання професійної майстерності, незахищеність у «післятрудоному» періоді); спілкування (зменшення комунікативних контактів, «примітивізації» у спілкуванні, домінування монологічного спілкування); самосвідомості (заниження самооцінки, деформація образу «Я», погіршення самоствавлення). Соціалізація страху проявляється при оволодінні захисно-компенсаторною активністю, в тому числі у вигляді стихійних форм поведінки; збільшує прагнення людей до об'єднання та спільного подолання відчуття загрози. Домінування соціальних страхів підвищує сугестивність поведінки, збільшує конформність, стимулює протестні форми політичної активності [8].

У своїй дисертаційній роботі О. Ф. Чернавський страх розглядає не як окрему емоцію, а як комплексний психологічний стан, обумовлений статевою приналежністю, типологічними, психофізіологічними і соціально-психологічними особливостями індивіда. На основі розробленого автором опитувальника можна діагностувати страх на трьох рівнях: переддія, прояви та післядія.

На думку автора, ця методика дозволяє діагностувати у індивіда специфічні особливості перебігу страху і позначити шляхи корекції його стану. Представлені в опитувальнику рівні О. Ф. Чернавський характеризує наступним чином. Рівень переддія страху розкривається через параметри фантазії, прогнозування, фізіоло-

гічних реакцій, самооцінки, болю фізичного і морального. Рівень безпосереднього переживання страху – через природний, побутовий, екстремальний, моральний страх, страх діяльності та життєдіяльності. Рівень післядії страху – через параметри тривалості, екстернальності, особистісно- та соціально-астенічних і стеничних станів. Кожен рівень страху, як виділяє автор, має свої типологічні, психологічні та соціально-психологічні особливості, обумовлені, з одного боку, мінімальною емоційною та максимальною свідомою диференційованістю, а з іншого боку – максимальною емоційною диференційованістю.

У своїх дослідженнях автор зіставляє параметри страху (за трьома рівнями) з показниками волі, з негативними психоемоційними станами, з соціально-психологічними особливостями особистості, особливостями страху в аспекті їх статевої детермінованості [12].

Висновки. Аналіз вищенаведених досліджень дає можливість сформулювати такі узагальнюючі положення. У вивченні проблеми страху автори розкривають особливості емоційних станів особистості, психологічні детермінанти виникнення та подолання страхів, властивих для кожного досліджуваного вікового періоду. Загалом у вивченні проблеми виникнення та подолання страху в сучасних дослідженнях велика увага приділяється молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віковим періодам. Дослідження детермінант виникнення та подолання страху у більш пізніх вікових періодах є не досить вивченим аспектом в сучасних психологічних дослідженнях. Лише деякі роботи присвячені вивченню проблеми страхів у період дорослості (О. О. Прилутська, О. М. Кузнецова), у яких приділяється увага гендерному і професійному аспектам, але не позначаються вікові межі, які властиві дорослому віку. Також відсутні сучасні дослідження, в яких би розглядався вплив соціальної ситуації розвитку, особистісних властивостей і якостей особистості, впливу накопиченого життєвого досвіду людини на появу або прояв страхів у період ранньої дорослості.

Важливим, на нашу думку, є вивчення соціальної ситуації розвитку в період ранньої дорослості, яка полягає в активному залученні людини у сферу суспільного виробництва, сферу трудової діяльності, а також створенні власної сім'ї, вихованні дітей і суб'єктивної соціальної ситуації розвитку, яка визначається прагненням до самостійності, самореалізації, незалежності і, головне, відповідальності [7]. Ми вважаємо, що емоційні стани і прояви страхів, психологічні детермінанти виникнення і подолання страхів у цьому віковому періоді будуть змінюватися і доповнюватися. Також доцільно, на наш погляд, вивчення страху на трьох рівнях (за О. Ф. Чернавським) у період ранньої дорослості. Таке дослідження може мати не тільки теоретичну значущість, а й практичну, що дасть можливість визначити шляхи корекції страхів у цей період.

Бібліографічні посилання

1. **Акопян Л. С.** Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. С. Акопян. – Самара, 2010. – 21 с.
2. **Гриднева С. В.** Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9 – 10 лет : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / С. В. Гриднева. – Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.
3. **Гузенко В. А.** Особливості переживання соціального страху особами з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. А. Гузенко. – О., 2009. – 21 с.
4. **Косік В. В.** Особистісні страхи призовників та їх психодіагностика : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / В. В. Косік. – К., 2001. – 16 с.

5. **Кузнецова Е. Н.** Психологические особенности проявления страхов у педагогов и врачей на уровне обыденного сознания : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Н. Кузнецова. – Ставрополь, 2003. – 185 с.

6. **Ольховецкий С. М.** Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітково-му та молодшому юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. М. Ольховецкий. – К., 2007. – 22 с.

7. **Павелків Р. В.** Вікова психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.

8. **Прилутская О. А.** Психологические факторы преодоления социальных страхов у населения региона : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология», 19.00.05 «Социальная психология» / О. А. Прилутская. – М., 1999. – 21 с.

9. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

10. **Склярєнко О. Н.** Психологічні детермінанти та психокорекція шкільних страхів у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Н. Склярєнко. – К., 2005. – 22 с.

11. **Уварова Л. В.** Механизм психологической детерминации страхов в младшем подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. В. Уварова. – М., 2000. – 21 с.

12. **Чернавский А. Ф.** Системное исследование страха : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А. Ф. Чернавский. – Екатеринбург, 2008. – 26 с.

Надійшла до редколегії 22.03.2013.

УДК 159.942

О. І. Петрусенко, С. Д. Алексеєнко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В АСПЕКТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Досліджено особливості прояву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників та детермінанти його виникнення у контексті психологічного здоров'я. У результаті експериментального дослідження визначено, що має місце статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійного вигорання та рівнем адаптивного потенціалу, а також між рівнем професійного вигорання та рівнем психологічного благополуччя педагога.

Ключові слова: професійне вигорання, професійна деформація, емоційне вигорання, педагог, психологічне здоров'я, психологічне благополуччя, адаптивний потенціал.

Проанализированы особенности проявления синдрома «профессионального выгорания» педагогических работников и детерминанты его возникновения в контексте психологического здоровья. В результате экспериментального исследования установлено, что существует статистически значимая обратная корреляционная связь между уровнем профессионального выгорания и уровнем адаптивного потенциала, а также между уровнем профессионального выгорания и уровнем психологического благополучия педагога.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, педагог, психологическое здоровье, психологическое благополучие, адаптивный потенциал.

Постановка проблеми. Дослідження особливостей прояву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників та психологічних детермінант його виникнення є важливим у контексті регуляції психологічного здоров'я педагогів. Характер професійної діяльності педагогів, який пов'язаний з тривалими і інтенсивними міжособистісними взаємодіями, що відрізняються високою емоційною насиченістю та когнітивною складовою, впливає на їх психологічний стан, обумовлює виникнення емоційного напруження, сприяє розвитку значної кількості професійних стресів. Одним із найважчих наслідків професійного стресу є синдром «емоційного вигорання» як вироблений особистістю механізм захисту у формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на певні психотравмуючі впливи. Емоційне вигорання призводить до таких негативних наслідків, як деформація системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та учнів, погіршення психічного і фізичного здоров'я [3; 12; 21; 22].

Клінічна картина вигорання включає низку неспецифічних психопатологічних, психосоматичних, соматичних симптомів і ознак соціальної дисфункції. Найбільш типовими проявами є хронічна втома, когнітивна дисфункція (порушення пам'яті й уваги), порушення сну й особистісні зміни. Можливий розвиток тривожно-депресивного розладу, суїцидальної й залежної поведінки. Загальними соматичними симптомами є головний біль, гастроінтестинальні (діарея, синдром роздратованого шлунка) і кардіоваскулярні (тахікардія, аритмія, гіпертонія) порушення [1].

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВОЗ) визнала, що синдром «вигорання» є проблемою, яка потребує втручання медицини. У Міжнародній класифікації хвороб – 10 (МКХ–10) синдром «вигорання» виділений в окремий діагностичний таксон – Z73 (проблеми, пов'язані з труднощами в керуванні власним життям) і шифрується Z73.0 – «перевтома» (стан виснаження життєвих сил).

Згідно з визначенням ВОЗ (2001), синдром «вигорання» – це емоційне та мотиваційне виснаження, яке характеризується порушенням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних хвороб, а також вживанням алкоголю та інших психоактивних речовин з метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності та суїцидальної поведінки.

Проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах Е. Аронсона [22], С. П. Безносова [2], В. В. Бойко [3], Н. Є Водоп'янової [6], С. Джексона [21], К. Маслач [21], В. Є. Орел [15], А. Пайнс [22], О. Б. Полякової [16], Т. І. Ронгінської [18], О. С. Старченкової [6], Х. Дж. Фройденбергера [20] та ін. Слід відзначити, що перше місце за кількістю опублікованих досліджень, які присвячені проблемі «вигорання», займають роботи, що стосуються праці педагогів (М. В. Борисова [4], Н. М. Булатевич [5], Н. В. Грисенко [7; 8], Ю. П. Жогно [9], Т. В. Зайчикова [10], Л. М. Карамушка [12], В. М. Кузина [13], Е. Л. Носенко [7; 8], Т. В. Форманюк [19] та ін.). Поряд з такими аспектами цієї проблеми, як зміст та структура цього синдрому, розробка психодіагностичного інструментарію для його вимірювання, визначення засобів профілактики та корекції наслідків вигорання, особливу увагу дослідників привертає визначення детермінант синдрому «професійного вигорання».

Існуючі підходи до вивчення вигорання не дозволяють виділити єдину систему психологічних детермінант цього феномена. Так, прихильники інтерперсонального підходу основною причиною емоційного вигорання вважають міжособистісні взаємини фахівця з суб'єктами професійної діяльності. Представники організаційного підходу в якості причин вигорання виділяють фактори робочого середовища (особливості організаційної структури, режим діяльності, характер ке-

рівництва тощо), а представники індивідуального підходу – особливості мотиваційної та емоційної сфер. Більше того, Е. Л. Носенко і Н. В. Грисенко підкреслюють «очевидну непослідовність і неузгодженість результатів досліджень, що стосуються чинників вигорання, принципів їх класифікації і висновків, які можуть бути рекомендовані для впровадження у педагогічну практику з метою розробки повноцінних програм психолого-педагогічного впливу» [7, с. 30]. Тому проблема дослідження визначення детермінант синдрому «професійного вигорання» залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділяють зовнішні об'єктивні чинники емоційного вигорання, пов'язані з діяльністю, і внутрішні суб'єктивні – це ті індивідуальні особливості особистості працівника, які впливають на процес виникнення та розвитку вигорання. До об'єктивних чинників виникнення вигорання дослідники відносять: хронічно напружену психоемоціональну діяльність, пов'язану з інтенсивним спілкуванням, підвищену відповідальність за виконувани навчально-виховні функції, неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності, зокрема несприятливий соціально-психологічний клімат педагогічного колективу, недоліки в організації педагогічної діяльності, психологічно важкий контингент, з яким інколи має справу педагог.

Дослідники виділяють такі суб'єктивні чинники вигорання: високий рівень нейротизму, наявність неузгодженостей в ціннісній сфері, низький рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки. Досліджується також залежність емоційного вигорання вчителів від статі, віку, стажу роботи, особистісних особливостей, рівня освіти, незадоволеності професійним статусом. Розглядається вплив на рівень емоційного вигорання високих робочих навантажень, особливостей навчального предмета, тривалості робочого дня, рівня заробітної плати, характеру взаємин з колегами та учнями, сімейного стану, соціального походження, мотивів трудової діяльності [3; 4; 15; 16]. Запропонована Т. В. Зайчиковою модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів включає: 1) соціально-економічні детермінанти; 2) соціально-психологічні детермінанти; 3) індивідуально-психологічні детермінанти. Дослідження кореляційних зв'язків між синдромом «професійного вигорання» та особистісними характеристиками вчителів показало наявність статистично значущих зв'язків між синдромом та такими особистісними факторами, як інтроверсія-екстраверсія, агресивність, психотизм [10].

Е. Л. Носенко і Н. В. Грисенко довели, що провідну роль у попередженні емоційного вигорання педагога відіграє рівень його когнітивних здібностей та компетентність у виконанні основної функції – трансляції знань, що забезпечує психологічне благополуччя педагога [7; 8]. У сучасній психології поняття психологічного благополуччя розглядається як корелят поняття психологічного здоров'я, в яке включають два основних компоненти – позитивне самосприйняття та стресостійкість. Психологічне благополуччя визначається також як здатність людини відповідати вимогам середовища, активно пристосовуватися до них [14], що безперечно пов'язано з адаптивними можливостями особистості. Саме тому **завдання** нашого дослідження – встановити зв'язок між професійним вигоранням педагога та такими конструктами, як психологічне благополуччя та рівень адаптивного потенціалу.

Основні результати дослідження. Для дослідження синдрому «вигорання» педагогів була використана методика «Опитувальник на визначення вигорання» (К. Маслач, С. Джексон) в адаптації Н. Є. Водоп'янової [6] та інтерпретації результатів за модифікацією О. Б. Полякової [16]. Теоретичною основою методики є тривимірна модель синдрому «психічного вигорання», складовими якої є такі конструкти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова вигорання і ви-

являється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченню. Друга складова (деперсоналізація) позначається у деформації відносин з іншими людьми. В одних випадках це може бути підвищення залежності від оточуючих, в інших – посилення негативізму, цинічність установок і почуттів по відношенню до реципієнтів: пацієнтів, клієнтів і т.п. Третя складова вигорання – редукція особистісних досягнень – може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення та успіхи, негативізм по відношенню до службових обов'язків і можливостей або в применшенні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших. К. Маслач розглядала синдром «психічного вигорання» в аспекті особистісної деформації працівника під впливом професійних стресів [21].

Результати опитування за методикою К. Маслач і С. Джексон, в адаптації Н. Е. Водоп'янової представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Рівні розвитку компонента «професійної деформації»

Компоненти професійної деформації	Показники компонентів професійної деформації (у % від загальної кількості опитаних)				
	Високий	Вище середн.	Середній	Нижче середн.	Низький
Емоціональне виснаження	22,5	14,7	25,0	27,5	10,3
Деперсоналізація	7,5	15,2	14,8	44,9	17,6
Редукція особистісних досягнень	8,5	32,3	22,5	26,5	10,2

За результатами проведеного дослідження було встановлено, що домінуючим компонентом у структурі «професійної деформації» у педагогів є «емоціональне виснаження». Із табл. 1 видно, що 22,5 % опитаних мають високий рівень «емоціонального виснаження», в той час як тільки 7,5 % опитаних мають високий рівень розвитку компонента «деперсоналізації» та компонента «редукція особистісних досягнень». Крім того, вищий за середній рівень компонента «редукція особистісних досягнень» було виявлено у 32,3 % опитуваних.

Для дослідження рівня адаптивного потенціалу педагогів було використано багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна [17]. Теоретичною основою тесту є уявлення про адаптацію як про постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, що заторкує всі рівні функціонування людини. Випадки глибокого порушення адаптації можуть призвести до розвитку хвороб, зривів у навчальній, професійній діяльності, антисоціальним вчинкам.

Було встановлено, що 2,5 % опитаних мають «відмінний» рівень нервово-психічної стійкості, 19,8 % опитаних – «добрий» рівень, 32,5 % опитаних – «задовільний» рівень та 45,2 % опитаних мають «незадовільний» рівень нервово-психічної стійкості. Результати опитування також показали, що 2,7 % опитаних мають «відмінний» рівень комунікативного потенціалу, 24,8 % опитаних – «добрий» рівень, 48,7 % опитаних – «задовільний» рівень та 22,8 % опитаних мають «незадовільний» рівень комунікативного потенціалу. Дослідження рівня моральної нормативності досліджуваних виявили, що 6,2 % опитаних мають «відмінний» рівень моральної нормативності; 38,8 % опитаних – «добрий» рівень; 44,7 % опитаних – «задовільний» рівень та 20,3 % опитаних мають «незадовільний» рівень моральної нормативності. Одержані такі показники рівня адаптивного потенціалу: «добрий» – 20,2 % опитаних, «задовільний» – 47,4 % опитаних, «незадовільний» – 32,4 % опитаних.

Для дослідження рівня психологічного благополуччя вчителів було використано методику «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф). Емпірична пере-

вірка відповідності цього тесту вимогам, установленим у психологічній діагностиці норм валідності і надійності, була успішно здійснена О. М. Знанецькою [11]. Поняття «благополуччя» взято Всесвітньою організацією охорони здоров'я в якості основного критерію для визначення здоров'я, в якому здоров'я – це не тільки відсутність хвороби або фізичного дефекту, але і стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя. За результатами дослідження виявлено, що 82,5 % опитаних мають «середній» рівень психологічного благополуччя, 12,3 % опитаних мають «низький» рівень і лише 5,2 % мають «високий» рівень психологічного благополуччя.

Для встановлення характеру зв'язку між рівнем «професійного вигорання» та рівнем психологічного благополуччя і адаптивного потенціалу був проведений кореляційний аналіз. Математична обробка даних зроблена за допомогою програми SPSSv.13.0 for Windows.

Було визначено, що має місце статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійної деформації та рівнем адаптивного потенціалу: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,457$ ($P < 0,01$). При проведенні кореляційного аналізу шкали професійної деформації та шкал складових адаптивного потенціалу був встановлений статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійної деформації та рівнем нервово-психічної стійкості: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,366$ ($P < 0,05$). Також було встановлено, що статистично значущі зв'язки рівня професійної деформації зі шкалами комунікативних здібностей та моральної нормативності відсутні.

Було встановлено, що має місце статистично значущий зворотний кореляційний зв'язок між рівнем професійної деформації та рівнем психологічного благополуччя педагога: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,356$ ($P < 0,05$).

Поряд з моделлю К. Маслач і С. Джексон існують інші підходи. Так В. В. Бойко, який розглядає емоційне виснаження як основну складову синдрому «професійного вигорання», запропонував процесуальну модель. Його модель передбачає три фази емоційного вигорання. Кожна фаза характеризується чотирма симптомами:

1. Напруження (переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою як професіоналом, «загнаність у кут», тривога і депресія),

2. Резистенція (неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків).

3. Виснаження (емоційний дефіцит, емоційне відчуження, особисте відчуження або деперсоналізація, психосоматичні та психовегетативні розлади) [3].

Відповідно до цієї процесуальної моделі для дослідження професійного вигорання педагогічних працівників було використано опитувальник «Емоційне вигорання» (В. В. Бойко) [3]. Результати дослідження за цією методикою подані в табл. 2.

Таблиця 2

Рівень розвитку компонента синдрому «професійного вигорання»

Фази емоційного вигорання	Рівні розвитку емоційного вигорання (у % від загальної кількості опитаних)		
	Високий	Середній	Низький
Резистенція	40,2	44,6	15,2
Напруження	17,5	30,2	52,3
Виснаження	12,5	31,7	55,8

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що домінуючим компонентом у структурі емоційного вигорання у педагогів є «резистенція» (40,2 % опитаних), який характеризується згоранням професійних обов'язків,

зменшенням взаємодії з колегами та учнями, розширенням сфери економії емоцій, неадекватним емоційним реагуванням. Водночас тільки у 17,5 % опитаних виявлено високий рівень розвитку компонента «напруження», а також у 12,5 % опитаних – високий рівень розвитку третього компонента синдрому – «виснаження». Ці результати в значній мірі співпадають з результатами, які отримані в дослідженні Т. В. Зайчикової [10].

Було визначено, що має місце статистично значущий від'ємний кореляційний зв'язок між рівнем емоційного вигорання та рівнем адаптаційного потенціалу: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,388$ ($P < 0,05$). Проаналізувавши цей взаємозв'язок, можна зробити висновок, що чим більше рівень адаптаційного потенціалу педагога, тим менше рівень емоційного вигорання. Цей результат підтверджує нашу гіпотезу про наявність статистично-значущих зв'язків між рівнем емоційного вигорання та рівнем адаптаційного потенціалу. При проведенні кореляційного аналізу шкали емоційного вигорання та шкал складових адаптаційного потенціалу був встановлений статистично значущий від'ємний кореляційний зв'язок між рівнем емоційного вигорання та рівнем нервово-психічної стійкості: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,365$ ($P < 0,05$). Також було встановлено, що статистично значущі зв'язки рівня емоційного вигорання зі шкалами комунікативних здібностей та моральної нормативності відсутні.

Було встановлено кореляційні зв'язки емоційного вигорання з рівнем психологічного благополуччя та визначено, що має місце статистично значущий від'ємний кореляційний зв'язок між рівнем емоційного вигорання та рівнем психологічного благополуччя педагога: коефіцієнт кореляції Пірсона $r_{xy} = -0,34$ ($P < 0,05$). Цей результат говорить про те, що психологічне благополуччя є одним з детермінант розвитку емоційного вигорання у педагогів.

Висновки. Результати дослідження підтверджують наше припущення про наявність статистично значущих зв'язків між рівнем професійного вигорання та рівнем адаптивного потенціалу і психологічного благополуччя, які розглядаються як кореляти психологічного здоров'я.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Наступний етап дослідження потребує встановлення кореляційних зв'язків між рівнем професійного вигорання та конструктами психологічного благополуччя (автономність, самоприйняття, наявність мети у житті, екологічна майстерність, особистісне зростання, позитивні відносини з іншими людьми).

Бібліографічні посилання

1. **Абрамова Г. С.** Синдром «емоціонального вигорання» у медрабoтників / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдциц // Психологія в медицині. – М. : Кафедра-М, 1998. – 272 с. – С. 231–244.
2. **Безносoв С. П.** Психологія професіoнальної деформации личности / С. П. Безносoв. – СПб. : Речь, 2004. – 245 с.
3. **Бойко В. В.** Енергія емоцій в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-изд. дом «Филинь», 1996. – 472 с.
4. **Борисова М. В.** Психологические детерминанты феномена «емоціонального вигорання» у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 96–104.
5. **Булатевич Н. М.** Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень / Н. М. Булатевич // Вісник КНУ. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 15. – 2003. – С. 117–120.
6. **Водопьянова Н. Е.** Синдром «вигорання»: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
7. **Грисенко Н. В.** Новий підхід до попередження емоційного вигорання педагога у світлі ідей позитивної психології / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – Серія «Психологія». – Вип. 16 – 2010. – № 9/1. – С. 29–39.

8. **Грисенко Н. В.** Роль позитивних цінностей і властивостей особистості у попередженні емоційного вигорання педагога / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2012. – 164 с.

9. **Жогно Ю. П.** Моніторинг динаміки синдрому «емоційного вигорання» педагога / Ю. П. Жогно // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. – Серія № 12. – Психологічні науки. – 2007. – № 19. – С. 24–31.

10. **Зайчикова Т. В.** Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.

11. **Знанецька О. М.** Методика дослідження феномена психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування / О. М. Знанецька // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 12. – 2006. – № 7. – С. 40–46.

12. **Карамушка Л. М.** Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка // Психологія управління. – 2002. – №1. – С. 57–65.

13. **Кузина В. М.** К вопросу о профессиональной деформации личности учителя / В. М. Кузина // Журнал прикладной психологии. – 1999. – №2. – С. 67–81.

14. **Мельник Ю. И.** Психология здоровья / Ю. В. Мельник // Журнал практ. психолога. – 2000. – №3. – С. 11 – 14.

15. **Орел В. Е.** Феномен «вигорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 90–101.

16. **Полякова О. Б.** Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Моск. психол.-социал. ин-т, 2008. – 304 с.

17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

18. **Ронгинская Т. И.** Синдром вигорання в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 85–95.

19. **Форманюк Т. В.** Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.

20. **Freudenberger H.** Staff burnout / H. Freudenberger // Journal of Social Issues. – 1994. – Vol. 30. – P. 159–165.

21. **Maslach C.** Maslach Burnout Inventory; manual research edition / C. Maslach, S. Jackson. – CA. : Consulting Psychologists Press, 1986. – 126 p.

22. **Pines A.** Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. – N. Y. – 1988. – 321 p.

Надійшла до редколегії 26.02.2013.

УДК [373.015.3:159.953]- 047.48

Н. В. Репкіна

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ХАРКІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Й СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

Показано значення системи розвивального навчання школярів: як, вирішуючи навчальні завдання на розуміння предметних підстав способу дії, учень стає суб'єктом навчальної діяльності; перебудовується його самосвідомість, основними новоутвореннями якої є процес розуміння, змістовна рефлексія й цілепокладання; відбувається подальший розвиток сприйняття, уяви, пам'яті й мислення, які набувають рефлексивного характеру.

Ключові слова: мимовільна пам'ять, пам'ять, розуміння, розвивальне навчання, пам'ять рефлексивна, рефлексія, навчальна діяльність, цілепокладання.

Показано значення системи розвиваючого обучения школьникова: как, решающая учебные задачи на понимание предметных оснований способа действий, ученик становится субъектом учебной деятельности: перестраивается его самосознание, основными новообразованиями которого являются процесс понимания, содержательная рефлексия и целеполагание; происходит дальнейшее развитие восприятия, воображения, памяти и мышления, которые приобретают рефлексивный характер.

Ключевые слова: произвольная память, память, понимание, развивающее обучение, рефлексивная память, рефлексия, учебная деятельность, целеполагание.

У зв'язку з недавно відзначеним ювілеєм Харківської психологічної школи, хотілося б підкреслити, що її науковий потенціал має не тільки історичну цінність. Досить згадати ту роль, що у другій половині минулого століття зіграла ця школа в розробці принципово нової системи розвивального навчання школярів.

Однією з ключових проблем дослідження Харківської школи, як відомо, була проблема пам'яті. Поставлена О. М. Леонтьєвим, вона знайшла блискучий розвиток у дослідженнях мимовільної пам'яті П. І. Зінченком [1]. Одним із завдань, які він ставив перед собою, була перевірка можливостей ефективного використання мимовільної пам'яті в шкільному навчанні. Але реалізувати це завдання в умовах традиційного шкільного навчання було неможливо. Тому, коли в 1959 р. Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов почали експериментальне навчання, що спиралося на психологічну теорію діяльності, П. І. Зінченко з ентузіазмом долучився до цієї роботи й організував лабораторію на базі однієї з Харківських шкіл.

Перші труднощі, з якими П. І. Зінченко і його співробітники зіткнулися, були викликані тим, що експериментальні програми Д. Б. Ельконіна й В. В. Давидова, як також і традиційні програми навчання, були розраховані на постановку навчальних завдань учителем [2]. Дослідження, проведене співробітниками П. І. Зінченка, показало, що в переважній більшості цілі, поставлені вчителем, учнями перевизначаються [3]. Це виключало надійність мимовільного запам'ятовування, яке пов'язано насамперед з фактичними цілями діяльності. Тим самим виникла проблема формування в учнів цілепокладання, тобто здатності самостійно ставити перед собою навчальну задачу. Проведення такого дослідження вимагало уточнення сформованих уявлень про навчальну задачу й структуру навчальної діяльності.

У дослідженнях співробітника П. І. Зінченка В. В. Репкіна було показано, що навчальні дії забезпечують не тільки розв'язання навчальної задачі, як думав В. В. Давидов, але й її постановку [4]. При цьому було показано, що система навчальних дій являє собою не лінійну, а динамічну структуру. Тобто, навчальні дії не просто виконуються в певній послідовності, а по-різному доповнюють одна одну на різних етапах постановки навчальної задачі, її розв'язання й оцінки результатів. Це значить, що одна й та ж сама навчальна дія здійснюється на різних етапах акту навчальної діяльності, вступаючи у взаємодію з іншими навчальними діями та змінюючи свій зміст і функції. Так, дія оцінки, виконувана на різних етапах постановки й розв'язання навчальної задачі, виявляється різною за своїм об'єктом і способом здійснення. У процесі навчальної діяльності істотно змінюються й особливості такої навчальної дії, як моделювання. При цьому виявляється, що деякі з дій, що виконуються в процесі засвоєння поняття, втрачають свою самостійність, виступаючи в структурі акту навчальної діяльності або як спосіб виконання інших дій, або як умова їх успішного здійснення [5]. Насамперед, це стосується контролю, що в акті навчальної діяльності ніколи не здійснюється як самостійна дія. Він або виявляється способом здійснення оцінки, характеризуючи, як справедливо відзначали деякі дослідники, її операційний зміст, або включається в структуру предметно-перетворювальних дій і дії моделювання у вигляді контролю-уваги, що становить необхідну умову їх успішного виконання [6].

Дія оцінки звичайно розглядається як заключний етап акту навчальної діяльності, пов'язаний з оцінкою результатів вирішення навчальної задачі [6; 7]. Було показано, що оцінка є не тільки завершальним, але й вихідним моментом у розгортанні акту навчальної діяльності. Справді, доти, поки учень не оцінив свої знання, уміння або навички як недостатні, йому нема для чого й нема чому вчитися. Постановка навчальної задачі й починається з оцінки ситуації ускладнень шляхом контролю виконаних дій, у результаті чого ця ситуація перетворюється в проблемну ситуацію. У свою чергу, залежно від того, чи оцінена проблемна ситуація як ситуація дефіциту способів дії або ситуація нерозуміння, вона перетворюється або в ситуацію засвоєння нового способу дії, або в навчальну ситуацію, що вимагає розуміння раніше засвоєних способів дії. Оцінка концептуальної моделі, що лежить у підставі цих способів, і приводить до постановки навчальної задачі [4; 5].

Таким же важливим і системоутворюючим є навчальна дія моделювання. Уперше модель включається в навчальну діяльність на етапі постановки навчальної задачі. Намагаючись зрозуміти причину непридатності раніше засвоєних способів дії в новій ситуації, учень звертається до концептуальної моделі, що лежить у підставі цих способів. У результаті її оцінки, що опирається на рефлексивний контроль, учень виявляє ту ланку моделі, що не відповідає фактичним умовам виконання необхідної дії, чим і визначається зміст нової навчальної задачі [5].

В. В. Репкіним було встановлено, що формування цілепокладання можливо в тому випадку, якщо навчальні задачі вимагають від учня не засвоєння нового способу дії, а з'ясування причин складнощів, що в нього виникли, й самостійного пошуку способів їх подолання. Результатом розв'язання такої навчально-пошукової задачі є розуміння предметних підстав віднайденого способу дії й з'ясування його операціонального складу. Тим самим уперше були чітко розмежовані дві принципово різних стратегії навчання, одна з яких орієнтована на засвоєння знань, а інша – на розуміння їхнього змісту. Тільки друга із цих стратегій забезпечує справді розвивальний характер навчання, у рамках якого учень уперше виступає не як об'єкт навчання, а як самостійний суб'єкт навчальної діяльності [4].

Були розроблені й експериментально перевірені програми початкового розвивального навчання російській мові й математиці, розраховані на те, що учень, у міру планомірного ускладнення навчального матеріалу й форм співробітництва із учителем, із суб'єкта окремої найпростішої навчально-пошукової дії стає спочатку суб'єктом квазідослідження, що дозволяє йому опанувати цілісну систему практичних дій, і нарешті, суб'єктом дійсно навчальної діяльності, спрямованої на зміну самого себе як суб'єкта людських діяльностей взагалі. Саме програми, розроблені в Харківській лабораторії, лягли в основу розвивальної початкової освіти, що реалізується на сьогодні у школах Росії й України. Підкреслимо, що цей варіант був розроблений не як альтернатива системі розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, а як її органічний розвиток, що й знайшло своє відбиття в завершальній монографії В. В. Давидова [2].

Однак значення цих досліджень не вичерпується вирішенням завдань, пов'язаних із визначенням специфіки змісту розвивального навчання і його методів. Результати, отримані в процесі цих досліджень, зіграли досить істотну роль у уточненні подань про особливості розвитку школяра в процесі навчання.

Було встановлено, що залежно від стратегії шкільного навчання розвиток школяра із самого початку може йти у двох різних напрямках. Навчання, підпорядковане завданню засвоєння знань як своєї основної стратегічної мети, неминуче приводить до досить інтенсивної перебудови психологічної структури суб'єкта, що склалася на кінець дошкільного віку, у структуру функціонера, виконавця [8]. В умовах навчання, орієнтованого на розуміння змісту навчального матеріалу, триває природний розвиток дитини як суб'єкта, що починається з його народження й досягає досить високого рівня до кінця дошкільного віку.

По-друге, з'явилася можливість істотно уточнити зміст тих новоутворень, які обумовлені розвитком школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Було встановлено, що вже до кінця навчання в початковій школі в учнів формуються такі інтегративні психічні процеси, як розуміння, цілепокладання й рефлексія. Особливо підкреслимо, що в цих дослідженнях уперше вдалося показати ту ключову роль, що відіграє в навчальній діяльності процес розуміння. Відзначимо, що мова йде не про усвідомлення змісту навчального матеріалу, а про осягнення його змісту. Іншими словами, якщо усвідомлення, наприклад, способу дії, правила, дозволяє відповісти на запитання, як це робиться, то розуміння змісту припускає відповідь на питання «навіщо робиться саме так, а не інакше». Саме розуміння змісту дозволяє людині діяти певним чином не тому, що так треба, а покладаючись на власний розум, тобто виступати як самостійний суб'єкт. Відмітимо, що таке уявлення про роль розуміння в процесі навчання є принципово новим для психології, в якій розуміння взагалі не розглядається як особливий процес.

Принципово новим стало й уявлення про цілеутворення (тобто, про «самостійну постановку мети учнем») в навчальній діяльності, що суперечить традиційним поглядам про те, що мету перед учнями завжди ставить учитель. Такі традиційні подання були справедливі тільки стосовно традиційної системи навчання. Нарешті, було встановлено, що рефлексія в навчальній діяльності функціонує не як операція в складі мислення, а як особливий процес, що забезпечує учневі можливість самостійної постановки навчальної задачі [4].

Проведене нами з 1995 р. по 2008 р. діагностичне обстеження в 42 класах розвивального навчання показало, що до кінця навчання в початковій школі зазначені процеси в 70 % учнів виявляються в умовах самостійного розв'язання навчальних задач, тобто виявляються в зоні актуального розвитку, а в 25 % вони перебувають в зоні найближчого розвитку.

Природно, що в контрольних класах, де навчання здійснювалося за програмами, які визначали розвиток учнів не як суб'єктів навчальної діяльності, а як функціонерів, що старанно засвоюють навчальний матеріал, розвиток таких інтегративних психічних процесів виявлявся чисто випадковим і відзначався в окремих учнів [9].

У зв'язку з розвитком інтегративних психічних процесів, особливо рефлексії, відбуваються якісні зміни в розвитку пізнавальних процесів, особливо мислення. Однак якщо культурне розуміння, цілепокладання й визначальна рефлексія дійсно є новоутвореннями молодшого шкільного віку в умовах розвивального навчання, то зміни, що відбуваються у сфері пізнавальних процесів, можна розцінювати як якісно вищий рівень їхнього розвитку, але не як новоутворення.

Результати згаданих досліджень, проведених у Харківській лабораторії, не обмежилися тільки проблемами властиво розвивального навчання. Не менш істотний внесок вони зробили й у розв'язання традиційної наукової проблеми Харківської психологічної школи – проблеми пам'яті. Як уже було сказано вище, безпосереднім імпульсом, що спонукав П. І. Зінченка долучитися до дослідження проблем навчання, була зацікавленість у вивченні можливостей використання мимовільної пам'яті в шкільному навчанні. Спеціальне дослідження Г. К. Середи показало, що розвивальне навчання дійсно відкриває можливості для використання мимовільної пам'яті [12]. Разом з тим виявилось, що в процесі навчання, яке опирається на існуючі закономірності людської діяльності, розвиваються такі форми пам'яті, у рамках яких традиційне протиставлення мимовільної й довільної пам'яті втрачає своє значення.

У програму нашого дослідження, згаданого вище, поряд із завданнями, що дозволяли оцінити різні характеристики навчальної діяльності, були включені завдання оцінки пам'яті. При оцінці довільної й мимовільної пам'яті враховувалися повнота й правильність відтворення змісту поняття, його визначення, а також додаткового фактичного матеріалу.

Проведені дослідження підтвердили припущення про залежність ефективності як мимовільної, так і довільної пам'яті від рівня сформованості цілепокладання. Було показано, що саме в єдиному процесі цілепокладання й реалізації мети здійснюється запам'ятовування матеріалу, що виявляється опосередкованою моделлю, конструйованою у процесі цілепокладання. Зміст, повнота й точність цієї моделі, в результаті, визначає відповідні характеристики пам'яті.

Таким чином, в умовах реальної навчальної діяльності чітко виявляється залежність мимовільної пам'яті від процесу цілепокладання, тоді як в умовах лабораторного експерименту проявляється лише її залежність від змісту заданої мети.

Отримані результати дозволили по-новому зрозуміти ті зміни, які відбуваються в пам'яті в процесі навчальної діяльності. Справді, у пам'яті більшості учнів, здатних самостійно поставити перед собою навчальну задачу, виявляються такі особливості, які, на перший погляд, свідчать про більш високий рівень розвитку мимовільної пам'яті. Але, як було встановлено в нашій дослідженні [11], і в дослідженні Г. В. Репкіної [10], аналогічні якісні зміни виявляються й у довільній пам'яті молодших школярів. Це дозволяє говорити про те, що ці особливості свідчать не тільки про вдосконалювання довільної й мимовільної пам'яті, а й про якісну своєрідність пам'яті суб'єкта навчальної діяльності, у якій органічно синтезована довільна й мимовільна пам'ять.

Своєрідність цієї пам'яті найбільш чітко проявляється в ситуаціях, коли для розв'язання навчальної задачі, тобто для розуміння того або іншого предмета, учень змушений опиратися не на результати власних дій із предметом, а на його розуміння іншою людиною (учителем, автором підручника і т.п.). Як було показано вище, саме процес співвіднесення чужої думки з узагальненою моделлю поняття забезпечує не тільки її розуміння, але й збереження в пам'яті у формі конкретизованої моделі поняття. Цей процес із повною підставою можна охарактеризувати як розуміючу пам'ять.

Як показала Г. В. Репкіна, принципова відмінність пам'яті суб'єкта від її досуб'єктних форм полягає в тому, що вона забезпечує не тільки збереження індивідуального досвіду, але й його рефлексивну організацію безпосередньо в процесі накопичення. Найбільш точно цю особливість пам'яті суб'єкта відображає запропоноване Г. В. Репкіною її визначення як рефлексивної пам'яті. Таке розуміння пам'яті суб'єкта дуже близько до розуміння В. П. Зінченком живої пам'яті як функціонального органа індивіда [8; 10].

Оскільки результати нашого дослідження було докладно описано раніше [11], зупинимося тільки на тих його аспектах, які пов'язані з розвитком рефлексивної пам'яті.

Було виявлено, що передумовами рефлексивної пам'яті є високий рівень розвитку процесів цілепокладання, розуміння й визначальної рефлексії, а також оволодіння засобами змістовного аналізу й змістовним науковим поняттям як формою узагальнення його результату. Ці ж передумови одночасно є передумовами становлення суб'єкта навчальної діяльності. В умовах розвивального навчання такі передумови складаються до кінця молодшого шкільного віку, що й робить можливим появу рефлексивної пам'яті.

У 39 класах, у яких система розвивального навчання була реалізована досить повно, рефлексивна пам'ять була зафіксована в 51 % учнів, а ще в 10 % вона перебуває в зоні найближчого розвитку. У класах, у яких система розвивального навчання була реалізована недостатньо повно й послідовно, ці показники значно нижче (10 % і 25 % відповідно). Нарешті, у гімназичних класах рефлексивна пам'ять була виявлена всього в 4 % учнів (і 17 % у зоні найближчого розвитку). Усі учні, у яких була виявлена рефлексивна пам'ять, мали й високий рівень розвитку цілепокладання.

Дослідження показало, що реальний розвиток пам'яті молодших школярів істотно залежить від особливостей того навчання, у рамках якого він відбувається

ся. Традиційна система навчання, метою якої є не розвиток учня як суб'єкта навчання, а засвоєння ним певної суми знань і вмінь, опирається на вже сформовані в учня процеси мислення, пам'яті, уваги, пристосовуючись до наявного рівня їхнього розвитку. Зовсім природно, що таке адаптивне навчання (О. Г. Асмолов) не створює необхідних передумов для розвитку учня як суб'єкта учіння, а тим самим і для відповідного розвитку його психічних функцій, у тому числі й пам'яті, обмежуючись у найкращому випадку, вдосконаленням уже сформованих її видів і форм. Це й виявилось в гімназичних класах, де традиційна система навчання була реалізована на дуже високому рівні.

Зовсім інший характер розвитку пам'яті має в умовах розвивального навчання за системою Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова, основною метою якого є розвиток учня як суб'єкта навчальної діяльності. Створюючи передумови для такого розвитку учня, воно тим самим створює передумови й для відповідного розвитку його психічних функцій. Але як показало наше дослідження, наявність таких передумов саме по собі повністю не усуває стихійності в розвитку пам'яті, про що свідчать істотні розходження рівня її розвитку в різних класах системи розвивального навчання й між окремими учнями усередині кожного класу [11]. Питання про додаткові умови, що забезпечують реалізацію передумов розвитку пам'яті в розвивальному навчанні, вимагає подальшого вивчення.

Ми розглядаємо наше дослідження як перший крок, що підтверджує думку, неодноразово висловлену П. І. Зінченком про те, що розвиток пам'яті в процесі навчання при належній організації останнього неминує до виникнення такої її вищої форми, у якій всі види пам'яті взаємодіють і органічно зливаються один з одним.

На закінчення ще раз підкреслимо, що науковий потенціал Харківської психологічної школи виявився досить потужним для того, щоб здійснити суттєвий внесок у розв'язання такої складної комплексної проблеми як розробка нової системи шкільного навчання, а також істотно просунути в розумінні традиційної проблеми пам'яті. Немає підстав сумніватися, що цей потенціал не вичерпаний повністю й дотепер.

Бібліографічні посилання

1. **Зінченко П. И.** Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 717 с.
2. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1966. – 544 с.
3. **Репкин В. В.** Целеполагание в учебной деятельности / В. В. Репкин, В. Т. Дорохина. – Луганск. : Изд-во Восточноукраинского университета, 1997. – 140 с.
4. **Репкин В. В.** Развивающее обучение: теория и практика. Статьи / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск. : Пеленг, 1997. – 288 с.
5. **Репкин В. В.** Действие оценки в структуре учебной деятельности / В. В. Репкин, Н. В. Репкина // Вісник Луг. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 16 (111). – С. 6–16.
6. **Романко В. Г.** Особенности действия контроля в учебной деятельности младших школьников : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. : спец. 19.00.07. «Возрастная и педагогическая психология» / В. Г. Романенко – М., 1985. – 21 с.
7. **Воронцов А. Б.** Практика развивающего обучения / А. Б. Воронцов – М. : Рус. энцикл., 1998. – 360 с.
8. **Зинченко В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
9. **Репкина Н. В.** Проблема субъекта в теории учебной деятельности / Н. В. Репкина // Вісник Харк. нац. ун-ту. – 2010. – №913. – Сер. Психол. – Вип. 44. – С. 148–152.
10. **Репкина Г. В.** Проблема уровней произвольной памяти / Г. В. Репкина // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы : тезисы науч. сообщений

совет. психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983 – С. 351–353.

11. Репкина Н. В. Память в учебной деятельности школьника / Н. В. Репкина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 86–97.

12. Серeda Г. К. Непроизвольное запоминание и обучение / Г. К. Серeda // Вестник ХГУ. – 1968. – № 30. – Сер. Психол. – Вып. 1. – С. 8–20.

Надійшла до редколегії 22.03.2013.

УДК 159.923: 159.922.8

А. В. Сокур, Н. В. Грисенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОБАЧЕННЯ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Проаналізовано феномен здатності до пробачення та її роль у підтриманні фізичного та психічного здоров'я людини. Наведено емпіричні дані, що свідчать про наявність взаємозв'язку між особистісними характеристиками та здатністю людини до пробачення.

Ключові слова: пробачення, здатність до пробачення, особистісні особливості, фізичне та психічне здоров'я.

Проанализирован феномен способности к прощению и ее роль в поддержании физического и психического здоровья человека. Представлены эмпирические данные, которые свидетельствуют о наличии взаимосвязи между личностными характеристиками и способностью человека к прощению.

Ключевые слова: прощение, способность к прощению, личностные особенности, физическое и психическое здоровье.

Пробачення являє собою один із найскладніших і багатогранних феноменів, до вивчення якого зверталися мислителі різних часів: Епіктет, М. Монтень, Ф. Де Ларошфуко, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, Л. Толстой, І. Льїн, В. Янкелевич.

Дослідження в рамках психології пробачення останні 25 років активно проводяться в США, а також у Німеччині, Голландії, Великобританії, Франції, Канаді, Тайвані, ПАР, Італії, Південній Кореї, Малайзії. За оцінками лідера цього напрямку, американського психолога Р. Енрайта, сьогодні у світі працюють близько тисячі дослідників з проблеми пробачення.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві дуже високий рівень інтенсивності життя, особливо спілкування. Конкуренція в різноманітних сферах, таких як бізнес, особисте життя та ін., призводить до того, що люди стали досить різкими і жорсткими по відношенню один до одного, часто нехтують один одним, не зважають на почуття іншого. Вони намагаються задовольнити в першу чергу власні інтереси часто ціною страждань інших. Таким чином, людина постійно зіштовхується з проблемою образи, кривди, болю, що негативно впливає на її здоров'я, як фізичне, так і психічне. Тож в таких умовах і постає проблема пробачення.

Численні дослідження пробачення показують, що і дарування пробачення іншим, і отримання пробачення від інших мають помітний, що фіксується в статистично значущих показниках, терапевтичний ефект: поліпшується в цілому фізич-

не і психічне здоров'я (Forgiveness, 2006, Owen et al., 2011), зменшується відчуття тривоги, знижуються показники депресії і гніву, підвищується почуття власної гідності, позитивного ставлення до людей і багато іншого (Hebl & Enright, 1993; Al-Mabuketal, 1995; Freedman & Enright, 1996; Lin et al., 2004) [3].

Водночас, одні люди пробачають досить легко, інші – не дуже, що дозволяє припустити, що існують певні особистісні особливості, котрі сприяють більш високому рівню здатності до пробачення.

Метою даної статті був теоретичний аналіз феномена пробачення, а також емпіричне дослідження особистісних особливостей, що зумовлюють більш високий рівень прояву здатності до пробачення у осіб юнацького віку.

Здатність до пробачення розглядали в основному такі зарубіжні вчені, як Р. Енрайт, Ф. Ласкін, Дж. Норт, П. Коулманн, Б. Фленіган, Е. Уортінгтон та ін. У вітчизняній психології даний феномен майже не розглядався, і потребує більш широкого дослідження.

У працях сучасних психологів пробачення розуміється як особистісний смисл [Франкл, 1990], прийняття іншого [Орлов, 2004], моральний акт [Родіонова, 2007], як активне подолання негативної орієнтації по відношенню до кривдника і розвиток відносно нього позитивної орієнтації [Гассін, 1999].

У вітчизняній психології існує точка зору на пробачення як прийняття іншого [2]. Пробачення призводить до зміни негативних думок, емоцій, поведінкових проявів з негативних на позитивні, або хоча б нейтральні, по відношенню до кривдника [1; 5; 7; 10; 16].

У багатьох працях пробачення розглядається саме як вибір, усвідомлене рішення відмовитися від негативних почуттів, покращити свій стан, змінити своє життя, перестати відчувати себе жертвою і взяти ситуацію під власний контроль. Пробачаючи, людина бере на себе відповідальність за своє сприйняття, розуміючи, що її сприйняття – це вибір, а не об'єктивний факт [4].

За визначенням Ф. Ласкіна, пробачити означає відмовитися від всякої надії на те, що минуле могло би бути кращим. Пробачення не змінює минулого, але воно змінює сьогодення. Тобто навіть якщо людина зазнала болю, вона вирішує менше відчувати його і страждати [15].

Як зазначає Л. Девіс, людина не пробачає спонтанно, вона має докласти зусиль для пробачення. Тобто пробачення не є одномоментним актом, це процес, що займає час, іноді досить довгий [8].

У теоріях зарубіжних учених розходяться погляди на те, чи може бути надане пробачення в односторонньому порядку, чи воно потребує зусиль обох сторін, або ж хоча б визнання кривдником факту образи. Деякі теоретики розглядають примирення, або відновлення стосунків, як невід'ємну частину процесу пробачення [14], а деякі – як незалежні процеси, тому що пробачення може статися і при відсутності примирення, а примирення може відбутися при відсутності пробачення [12; 16]. Тим не менш, у пробачення дійсно є певні поведінкові наслідки. Зокрема, зниження помсти і спонукань до уникнення кривдника або ситуації образи і збільшення здатності бажати кривдникові добра є особливостями пробачення, яке може впливати на поведінку людини, не змушуючи до примирення. Пробачення може бути одностороннім процесом, тоді як примирення – взаємний процес зростаючого прийняття один одного [17].

М. Нельсон виділяє три типи пробачення: окремі вибачення, так би мовити дистанційоване пробачення (зниження негативного афекту по відношенню до кривдника, але не відновлення стосунків), обмежене пробачення (зниження негативного афекту до кривдника поряд з частковим відновленням і меншою емоційною включеністю у стосунки) і повне пробачення (повна відсутність негативного афекту до кривдника поряд з повним відновленням і розвитком стосунків) [10].

Для більш повного розуміння феномена пробачення зарубіжні вчені аналізують його в контексті інших, близьких за сенсом, понять. Так, як зазначає Л. Смедес, пробачення не є забуванням (Smedes, 1984), оскільки глибока образа вкрай рідко стирається з пам'яті. На думку М. Трейнера, пробачення не є примиренням або відновленням будь-яких спільних стосунків (Trainer, 1981). Пробачення є глибоким особистим актом, а примирення, у свою чергу, є спільною дією двох людей. Пробачення включає готовність до примирення або очікування в надії на зміну кривдника (Cunningham, 1985). Примирення може бути й результатом пробачення, але не тотожно йому.

На думку Р. Хантера пробачення також не є вибаченням. Пробачення – це внутрішнє особистісне звільнення. Вибачення ж зазвичай вважається публічним звільненням, певною дією, але людина може пробачити кривдника і без його публічних вибачень (Hunter, 1978).

Пробачення не може полягати у виявленні байдужого ставлення до кривдника. Глибока образа важлива для людини сама по собі та потребує великих затрат енергії. Тому пробачення не може полягати у придушенні негативних почуттів упродовж часу (Horsbruh, 1974). Пробачення активне і вимагає дій [5; 16].

М. Росс, вивчаючи феномен пробачення та його роль у підтриманні психічного здоров'я людини, також відокремлює власне пробачення від забування, потурання, ігнорування, схвалення та виправдання [19].

Більшість учених вважає, що незалежно від загального рівня розвитку здатності до пробачення, кожна людина може навчитися пробачати інших, що сприятиме більш високому рівню фізичного та психічного здоров'я і психологічного благополуччя особистості. Ф. Ласкін, наприклад, у процесі розвитку здатності людини до пробачення пропонує почати з пробачення в дрібницях. «Практика пробачення, – пише він, – дозволяє розвивати «м'язи» пробачення на кшталт як ходіння до спортзалу розвиває фізичні м'язи» [15, с. 184].

На сьогодні розроблено безліч ефективних підходів і певних кроків, щоб досягти пробачення, але незмінною основою є те, що: пробачення починається з готовності, і вимагає готовності змінитися.

Пробачення є одним з перших кроків до «психічного» зцілення після пережитої людиною травмуючої ситуації [7]. Зокрема, Е. Уортінгтон, Р. Енрайт, Р. Аль-Мабук та ін. у своїх дослідженнях довели, що акт пробачення:

- допомагає психологічному зціленню людини через позитивні зміни в емоційній сфері;

- знижує фізіологічні реакції стресу, що сприяє покращенню фізичного самопочуття і приводить до збільшення особистого контролю;

- сприяє примиренню між скривдженим і кривдником;

- підтримує надію на вирішення реальних міжгрупових конфліктів. Сприяє відновленню близькості та довіри у стосунках між людьми [11].

Також було доведено, що пробачення збільшує оптимізм і впевненість в собі людини, допомагає налагодити взаємовідносини у стосунках подружжя та сім'ї загалом [21].

М. Субковьяк з колегами теж представили дані, які говорять про зв'язки пробачення з депресією і тривожністю в ситуаціях, коли людина відчуває глибоку образу у важливих для її власного розвитку стосунках [18].

Інші дослідження підтверджують і розширюють ці результати, показуючи, що пробачення пов'язане не тільки з відсутністю депресії і тривожності, але і з іншими позитивними психологічними характеристиками, такими, наприклад, як самоповага [6; 13].

Деякі вчені пов'язують готовність пробачати не тільки зі зниженням тривожності і депресії, зменшенням гніву, жорстокості і обурення, але також з підвищеною самооцінкою та оптимізмом по відношенню до майбутнього. Результа-

ти досліджень [Kaminer, Stein, Mbanga & Zungu-Dirwayi, 2001; Maltby, Macaskill & Day, 2001; Mauger, Perry, Freeman, Grove, McBride & McKinney, 1992] свідчать про те, що нездатність пробачити інших має статистично значущу позитивну кореляцію з підвищеною депресією, посттравматичним стресовим розладом і психічними симптомами.

У ході практичної роботи з розвитку здатності до пробачення було виявлено, що воно сприяє поліпшенню психічного здоров'я особистості в цілому [6]. Зокрема, С. Фрідманом і Р. Енрайтом в роботі з особами, які пережили інцест, окрім власне зростання готовності пробачити кривдника, у досліджених було виявлено також зростання надії, самоповаги та зниження рівня тривожності і депресії. До подібних результатів у реалізації програми розвитку здатності до пробачення дійшов і Дж. Хебл [13].

Контексти, в яких був досліджений зв'язок між пробачення та психічним здоров'ям ще недостатньо широкі. Наприклад, пробачення та психічне здоров'я в контексті інших медичних проблем (наприклад, травми, алкоголізму, посттравматичного стресового розладу) лише починають розроблятися (Hart, 1999; Toussaint & Webb, 2003; Webb, Kalpakjian & Toussaint, 2003; Webb, Robinson, Brower & Zucker, 2003; Witvliet, 2004) [20].

На сьогодні вченими виокремлено низку факторів, які ускладнюють процес пробачення, або ж навпаки сприяють йому. Наприклад, серед факторів, які ускладнюють процес пробачення виділяють [19]: серйозність шкоди, болю, гніву; сила негативних спогадів; кількість часу, протягом якого людина «знову переживає» образу, не «відпускаючи її» тощо. Серед факторів, що сприяють пробаченню [19]: досвід пробачення в минулому, тобто той, хто пробачає, був пробачений сам; рівень самоприйняття людини; особистісне зростання та саморозвиток; відкритість новому досвіду; високий рівень розвитку здатності слухати; рівень вдячності людини.

Таким чином, можна виокремити особистісні риси, що зумовлюють рівень розвитку здатності людини до пробачення. Так, Р. Еммонс описує пробачення як особистісний конструкт високого рівня, який визначається набором особливих якостей: сприйнятливості до обставин, що пом'якшують гнів, навички управління емоціями, емпатія, смиренність, доброзичливість і бажання знаходитися в гармонійних стосунках [4].

Здатність пробачати вчені пов'язують також з такими особистісними особливостями, як локус контролю (Benson, 1992; Hope, 1987; Witvliet, Ludwig, & VanderLaan, 2001) і відновленням почуття особистої сили (McCullough & Worthington, 1994). Інтернальний локус контролю сприяє розумінню, що результати діяльності залежать від власних дій людини (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). Також Коулман (1998) описує парадоксальні відносини між відчуттям контролю і пробаченням. Людина часто відчуває втрату контролю, коли ображена і відчуває, що відсутність пробачення дозволить повернути контроль. З часом відсутність пробачення насправді заважає здійсненню контролю, продовжуючи поглинати (наприклад, через міркування) людину негативними емоціями. Враховуючи зв'язок між пробаченням і локусом контролю та зв'язок між сприйняттям контролю і психічним здоров'ям (Shapiro, Schwartz, & Astin, 1996), можна припустити, що у взаємозв'язку між пробаченням та психічним здоров'ям опосередкованою ланкою виступає саме локус контролю особистості [20].

Отже, концептуальною гіпотезою емпіричного дослідження виступало припущення, що існують певні особистісні особливості, які зумовлюють більш високий рівень здатності людини до пробачення.

Метод.

Досліджувані: у дослідженні брали участь студенти віком від 18 до 22 років. Загальна кількість досліджуваних у вибірці складає 65 осіб, серед яких 36 дівчат та 29 юнаків.

Матеріал: для реалізації мети та завдань емпіричного дослідження нами були використані кілька методик. Для виявлення рівня розвитку здатності до пробачення була застосована відповідна шкала з новітньої методики «Цінності у дії» (Values in action (VIA)), що вимірює 24 особистісні властивості, які згруповані навколо шести універсальних людських цінностей «Мудрість», «Гуманність», «Сміливість», «Справедливість», «Помірність» та «Трансцендентність». Так, для нашого дослідження нами була виокремлена шкала здатності вибачати проступки інших, що зумовлена співчуттям до оточуючих та відсутністю будь-якого бажання помститися. Додатково з цієї методики нами було виокремлено шкали «Хорообрість» як здатність людини не ухилятися від загрози, труднощів чи болю, а приймати виклик життя і «Надія та оптимізм», яка характеризує людину як таку, що очікує кращого в майбутньому та робить все від неї залежне для його досягнення, тобто майбутнє розуміється як таке, що можна контролювати. Для більш широкого дослідження конструкту пробачення, тому як пробачення трактується як варіант «правильної» поведінки, нами була також застосована шкала соціальної бажаності Д. Кроуна і Д. Марлоу. Для виявлення рівня самооцінки – шкала самооцінки Дембо – Рубінштейн – ми додатково додали шкалу «моя здатність до пробачення», щоб виявити, наскільки сам досліджуваний вважає себе вибачливим. Для діагностики особистісних характеристик нами був застосований п'ятифакторний особистісний опитувальник МакКрєє – Коста (NEO-PI). Оскільки вчені відмічають, що здатність до пробачення пов'язана із саморозвитком людини, у дослідженні нами був використаний опитувальник особистісної зрілості (О. С. Штепа), в якому нас цікавили власне інтегральний показник особистісної зрілості, а також такі її складові: толерантність (як готовність до неупередженого, безоцінкового, аксіологічного сприймання людей і подій життя), децентрація (як здатність до внутрішнього діалогу і уміння бути різним, здатність розглядати явища з різних боків, розуміти і приймати те, що різні люди можуть сприймати світ по-іншому), життєва філософія (як зрілість власного світогляду, чітко сформульовані життєві принципи, життєва позиція та життєве кредо), глибинність переживань (як здатність відчувати взаємопов'язаність різноманітних проявів життя, виявляти цікавість до широкого кола явищ, зокрема у спілкуванні з навколишніми виявляти зацікавленість у їх особистості, здатність любити людей і проявляти турботу про них, цінуючи їх унікальність). Для вимірювання інтегральних показників рефлексії, емпатії та емоційного інтелекту нами були застосовані: методика виявлення рівня розвитку рефлексії А. В. Карпова; опитувальник емоційного інтелекту (Д. В. Люсін); методика діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко).

Процедура: досліджувані заповнювали опитувальники у груповому та індивідуальному порядку у присутності помічників дослідників для з'ясування можливих запитань.

Результати. На першому етапі обробки результатів емпіричного дослідження ми проаналізували конструкт здатності до пробачення за допомогою кореляційного аналізу між шкалами здатності до пробачення та показниками соціальної бажаності самооцінки досліджуваним власного рівня вибачливості. Результати представлені у табл. 1.

Таблиця 1

Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона між здатністю до пробачення досліджуваних, їх самооцінкою рівня здатності до пробачення та соціальної бажаності

Показники	Соціальна бажаність	Самооцінка рівня здатності до пробачення
Здатність до пробачення	0,51*	0,27**

Примітки: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$;

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$.

Як можна побачити з табл. 1, виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між здатністю до пробачення та соціальною бажаністю ($r=0,51$ при $p \leq 0,01$). А вже з дитинства нас вчили, що необхідно пробачати, бути добрішим, терпимим до помилок інших людей, давати їм шанси виправитись. Тобто пробачення розглядається як правильна поведінка, якої слід дотримуватись, хоча в реальності у людини можуть зберігатися негативні емоції по відношенню до кривдника. Про це, зокрема, говорила Е. Гассін у своєму дослідженні [1]. Також можна побачити достовірний позитивний взаємозв'язок між здатністю до пробачення та самооцінкою своєї здатності до пробачення ($r=0,27$ при $p \leq 0,05$), що говорить про адекватність уявлень людей про власну здатність пробачати. Людина свідомо відзначає себе як таку, що здатна до пробачення.

Тому, для більш глибокого аналізу здатності до пробачення, до експліцитних методів діагностики, які були використані в даному дослідженні, слід додати й імпліцитні методи, що дозволяють опосередковано, тобто без свідомого контролю діагностувати здатність людини до пробачення, що становить подальші перспективи дослідження.

На другому етапі нами було проведено кореляційний аналіз між власне особистісними властивостями та здатністю людини до пробачення, результати якого представлені у табл. 2.

Таблиця 2

Показники коефіцієнтів кореляції Пірсона між здатністю до пробачення та особистісними рисами

Особистісні властивості	Показник г-лінійної кореляції Пірсона	Особистісні властивості	Показник г-лінійної кореляції Пірсона
Екстраверсія	0,19	Життєва філософія	0,06
Доброчливість	0,37*	Толерантність	0,32**
Сумлінність	0,29**	Хорообрість	0,29**
Нейротизм	-0,13	Надія	0,24***
Відкритість досвіду	0,16	Самооцінка	0,17
Особистісна зрілість	0,35*	Емоційний інтелект	0,15
Децентрація	0,23***	Рефлексія	0,25**
Глибинність переживань	0,31**	Емпатія	0,24***

Примітки: * – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$;

** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$;

*** – статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,1$.

Як видно з табл. 2, кореляції між п'ятьма глобальними рисами особистості і показниками здатності людини до пробачення (СБ) виявились значущими для двох з п'яти рис, причому найбільш щільний позитивний зв'язок встановлено для доброчливості ($r = 0,37$ при $p < 0,01$). Тобто, особи, які відчувають тепло, довіру та повагу до інших людей, спрямовані на співпрацю та підтримання стосунків є більш вибачливими. Сумлінність корелює із здатністю до пробачення на рівні $p < 0,05$. Так, людина з високим рівнем самоконтролю, яка здатна більш раціонально дивитись на ситуацію, контролювати свої емоції та почуття, є більш відповідальною, має й більш високі показники здатності до пробачення.

У ході дослідження було виявлено щільний статистично значущий позитивний кореляційний взаємозв'язок між здатністю до пробачення та особистісною зрілістю ($r=0,35$ при $p \leq 0,01$). Це можна пояснити тим, що особистісно зріла лю-

дина здатна вийти за межі обставин, ситуації, стати над нею, така людина розуміє, що здатна сама створювати своє життя і робити його насиченим такими емоціями, які вважає потрібними, розуміє недосконалість людства, свою недосконалість, здатна сприймати світ та інших такими, які вони є. Вона не дозволяє образі керувати своїм життям, тому є більш вибачливою.

Також було виявлено статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між здатністю до пробачення та такими субшкалами, як «глибинність переживань» ($r=0,31$ при $p\leq 0,05$) та «толерантність» ($r=0,32$ при $p\leq 0,05$). Людина з високим рівнем за шкалою «глибинність переживань» у спілкуванні з навколишніми виявляє зацікавленість у їх особистості, здатна любити людей і прагне турбуватись про них, оскільки цінує їх унікальність. Вона розуміє певну недосконалість людей, разом з чим пробачає їхні слабкості, помилки, образи в силу своєї любові до них.

Було виявлено тенденцію до позитивного взаємозв'язку між здатністю до пробачення та субшкалою «децентрація» ($r=0,23$ при $p\leq 0,1$). Децентрація виявляється як умова для самоаналізу і розуміння навколишніх. Така людина здатна розглядати явища з різних боків, розуміє і приймає те, що різні люди можуть сприймати щось по-іншому, уміє відтворювати думку співрозмовника, а також узгоджувати різні точки зору і пояснювати їх. Тому цілком закономірним є той факт, що чим вищий рівень за шкалою децентрації має людина, тим вищі в неї показники здатності до пробачення.

Незважаючи на те, що багато дослідників зазначають, що люди з більш високим емоційним інтелектом мають і більш високий рівень здатності до пробачення, нами не було виявлено взаємозв'язку між цими конструктами (див. табл. 2). Цей факт, на нашу думку, підлягає більш детальному дослідженню.

У результаті кореляційного аналізу було виявлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між здатністю до пробачення та рефлексією ($r=0,25$ при $p\leq 0,05$). Здатність людини до самоаналізу, самопізнання, розуміння власних мотивів, почуттів, станів сприяє пробаченню. Вона розуміє, що теж недосконала, сама помиляється і потребує пробачення, тому й пробачає інших.

Слід відзначити наявність тенденції до взаємозв'язку між здатністю до пробачення та емпатією ($r=0,24$ при $p\leq 0,1$). Така ситуація видається нам цілком закономірною, тому за умови збільшення вибірки ми скоріш за все отримаємо статистично значущі кореляційні зв'язки між цими показниками.

У результаті дослідження був отриманий статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між здатністю до пробачення та такими особистісними властивостями, як хоробрість ($r=0,29$ при $p\leq 0,05$) та надія й оптимізм ($r=0,24$ при $p\leq 0,1$). Цей факт також був відмічений у попередніх дослідженнях зарубіжних вчених. Зокрема, П. Коулман та Е. Уортінгтон пояснюють це тим, що для того, щоб пробачити людину, котра завдала вам болю, знову почати довіряти їй, необхідна певна сміливість, хоробрість, адже пробачаючи, відкриваючись, людина ризикує бути ображеною знову, але має надію на краще майбутнє, що скоєне не повториться і відновлені стосунки будуть щирішими та ближчими.

Висновки. Проведене дослідження дозволило підтвердити гіпотезу про наявність певних особистісних передумов більш високого рівня розвитку здатності до пробачення людини. Перспектива подальших досліджень полягає у більш глибокому вивченні феномена пробачення, зокрема за допомогою імпліцитних методів дослідження, а також у вивченні більшого спектра особистісних особливостей людини, котрі сприяють її здатності до пробачення з метою подальшої корекційної роботи, та у розширенні вивчення впливу пробачення на здоров'я людини.

Бібліографічні посилання

1. Гассин Э. А. Психология прощения / Э. А. Гассин // Вопросы психологии – 1999. – №4. – С. 93–104.
2. Орлов Ю. М. Обида. Вина / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2004. – 96 с.
3. Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы [Електронний ресурс] / Ю. В. Печин. – Режим доступу: URL: http://fp.nspu.ru/sites/fp.nspu.ru/files/docs/pechin_provp_0.pdf.
4. Чукова А. С. Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения / А. С. Чукова, В. В. Гриценко // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – №5. – С.16-22.
5. Энрайт Р. Прощение: концепция развития / Р. Энрайт, Э. Гассин, Ч. Ву // Психологическая газета. – 1997. – №2(29) – С. 99–114.
6. AlMabuk R. H. Forgiveness education with parentally lovedeprived late adolescents / R. H. AlMabuk, R. C. Enright, P. A. Cardis // J. Moral Educat. – 1995. – N 24. –P. 427– 444.
7. Conversations About Forgiveness: Facilitator Guide. Fetzer Institute, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://www.fetzer.org/resources/conversations-about-forgiveness-facilitator-guide>.
8. Davis L. I thought we'd never speak again: the road from estrangement to reconciliation / L. Davis. – New York : Harper Collins, 2002. – 368 p.
9. Enright R. The Forgiving Life: *A Pathway to Overcoming Resentment and Creating a Legacy of Love* / R. Enright. – Washington, D.C. : American Psychological Association, 2012. – 124 p.
10. Enright R. D. Exploring Forgiveness / R. D. Enright, J. North. – Madison : University of Wisconsin Press, 1998. – 318 p.
11. Forgiveness: A Sampling of Research Results / American Psychological Association // Washington, DC : Office of International Affairs, 2008. – 37 p.
12. Freedman S. R. Forgiveness as an intervention goal with incest survivors / S. R. Freedman, R. D. Enright // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1996. – № 64(5). – P. 983– 992.
13. Hebl J. Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females / J. Hebl, R. D. Enright // Psychotherapy. – 1993. – № 30. – P. 658–667.
14. Kaminer D. Forgiveness: Toward an integration of theoretical models / D. Kaminer, D. J. Stein, I. Mbanga // Psychiatry – 2000. – N 63 (4). – P. 344– 357.
15. Luskin F. Forgive for Good: A Proven Prescription for Health and Happiness / F. Luskin. – San Francisco : Harper Collins, 2002. – 240 p.
16. McCullough M. E. Forgiveness: Theory, research and practice / M. E. McCullough, K. I. Pargament, C. E. Thoresen. – New York : Guilford Press, 2000. – 321 p.
17. Staub E. Reconciliation after genocide, mass killing or intractable conflict: understanding the roots of violence, psychological recovery and steps toward a general theory / E. Staub // Political Psychology. – December, 2006. – Vol. 27, Issue 6. – P. 867–894.
18. Subkoviak M. J. Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood / M. J. Subkoviak // *Journal of Adolescence* – 1995. – № 18. – P. 641– 655.
19. The Brain Health And Wellness Center [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://brainwellness.com/lifestyle/more-on-forgiveness-and-how-and-why-to-do-it/>.
20. Toussaint L. Theoretical and empirical connections between forgiveness, mental health, and well-being. [Електронний ресурс] / L. Toussaint, J. R. Webb. – Режим доступу: URL: <http://www.webb-sight.com/HOFChapterinpress.pdf>.
21. Worthington E. L. A Handbook of Forgiveness / E. L. Worthington. – New York : Brunner-Routledge, 2005. – 624 p.

Надійшла до редколегії 19.03.2013.

АДАПТАЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Висвітлено чинники емоційної дезадаптації. Розкрито вплив соціально-психологічних та індивідуально-психологічних чинників на виникнення адаптивних емоційних розладів у дітей молодшого шкільного віку. Індивідуально-психологічні чинники – це властивості темпераменту, особистісна тривожність; соціально психологічні чинники – тип сімейного виховання, емоційний клімат у родині, стиль взаємодії вчителя з учнями.

Ключові слова: емоційна дезадаптація, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники емоційної дезадаптованості.

Освещены факторы эмоциональной дезадаптации. Раскрыто влияние социально-психологических и индивидуально-психологических факторов на возникновение адаптационных нарушений в эмоциональной сфере у детей младшего школьного возраста. Под индивидуально-психологическими факторами подразумевается свойства темперамента, личностная тревожность; к социально-психологическим факторам – тип семейного воспитания, эмоциональный климат в семье, стиль взаимодействия учителя с учащимися.

Ключевые слова: эмоциональная дезадаптация, индивидуально-психологические и социально-психологические факторы эмоциональной дезадаптированности.

Постановка проблеми. Сучасна державна політика у сфері освіти спрямована передусім на забезпечення життєдіяльності дитини, що передбачає її гармонійну адаптацію насамперед до нових умов навколишньої реальності та функціонування в соціальному середовищі.

Суспільство висовує нові вимоги до розвитку особистості, зокрема її емоційної сфери – формування ініціативності, сміливості, вміння приймати незалежні рішення, швидко адаптуватися до різноманітних умов. Початкова школа – визначний етап у житті школярів, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери, соціальна та психологічна адаптація до умов школи.

Посилення явищ дезадаптивного характеру в навчально-виховному процесі пов'язане із збільшенням непрогнозованих критичних ситуацій у повсякденному житті, особливо, як свідчить практика роботи школи, вони загострюються в період первинного засвоєння вимог, які висовує нова соціальна ситуація.

Вступ дитини до школи, співпадаючи в часі з віковою кризою розвитку, є переломним моментом соціалізації і становить серйозне випробування його адаптивних можливостей. Одні першокласники це випробування витримують успішно, для інших нова соціальна ситуація розвитку стає ситуацією ризику і призводить до адаптивних порушень в емоційній сфері [16].

Водночас психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати найбільш чутливими до навчально-виховних впливів, що робить можливим проведення ефективної роботи з профілактики й корекції порушень емоційної сфери учнів початкової школи.

Сьогодні від 15 до 40 % дітей відчувають яскраво виявлені психологічні труднощі при адаптації до шкільного життя. Рівень дезадаптації школярів і форми її

виявлення коливаються від незначних емоційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів порівняно з дошкільним віком [6].

Спочатку в дитини виникає почуття тривожності, незахищеності, вразливості в навчальних ситуаціях. Вона пасивна на уроці, при відповідях напружена, скута, на перерві не може знайти собі справу, переважно знаходиться поряд з однокласниками, але не вступає з ними в контакт. В емоційній сфері у такої дитини переважають тривожні стани, вона легко починає плакати, червоніє, губиться при найменшому зауваженні вчителя чи репліках учнів.

Прагнучи в міру сил змінити ситуацію, дитина починає інтенсивно захищатись від надвисоких для неї навантажень, від непосильних вимог. Механізми саморегуляції проявляються в розгальмованій і загальмованій поведінці. Учні з розгальмованою поведінкою часто демонструють неслухняність, порушення правил поведінки на уроці, на перерві поведуться агресивно, негативно ставляться до однокласників, сваряться з ними, заважають їм гратися і тому діти відштовхують їх.

В емоційній сфері напруга проявляється у вигляді спалахів гніву, роздратування.

Загальмована поведінка, як правило, характерна для безініціативних, залежних школярів. Вони рідко піднімають руку на уроці, вимоги вчителя виконують формально; на перерві пасивні, віддають перевагу самотнім іграм, інтересу до колективних справ не виявляють; в емоційній сфері у них переважають страхи, депресивні настрої.

Стан, що виникає під впливом емоційного напруження та виявляється в тимчасовому зниженні психічних функцій, нервовому виснаженні і виникненні симптомів псевдоадаптивної поведінки знайшло відображення у такому понятті, як емоційна дезадаптація [15].

Емоційна дезадаптація частіше виявляється у дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме емоційний компонент у структурі адаптаційних механізмів домінує на даному віковому етапі. Під емоційною дезадаптацією учнів початкової школи ми розуміємо психічний стан, викликаний емоційним напруженням і виражений у зміні механізмів саморегуляції, зниженні продуктивності пізнавальних процесів, виникненні комунікативних проблем.

Отже, актуальність дослідження проблеми адаптивних порушень учнів початкових класів обумовлена наявністю в освітніх установах різного типу досить великої кількості дітей із проявами різних порушень в емоційній сфері, в основі яких лежить тривале переживання школярами емоційного неблагополуччя, що у свою чергу позначається на успішності будь-яких видів діяльності, і насамперед, навчальної.

Аналіз останніх досліджень. Проаналізувавши дослідження адаптивних порушень, слід відмітити, що емоційна дезадаптація є багатофакторним процесом. У теперішній час накопичено значний обсяг інформації щодо адаптивних порушень в емоційній сфері.

Серед найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації називають преневротичні порушення, невротичні реакції та стани (Ю. А. Александровський, Г. О. Хомич, Ю. С. Шевченко).

Значна кількість досліджень (М. І. Буянов, Л. В. Дзюбо, В. В. Ковальов та ін.) прямо або опосередковано пов'язані з емоційною дезадаптацією молодшого школяра. Більшість з них розглядають емоційну дезадаптацію на рівні дослідження механізмів стресового й постстресового стану (Г. Г. Араkelов, М. І. Буянов та ін.), емоційно-вольової регуляції (М. Й. Боришевський, Г. М. Бреслав та ін.), відносин у родині (О. Л. Кононко та ін.).

Причини емоційної дезадаптації пов'язують зі стресом (Г. Г. Араkelов, Г. Крайг), порушенням значущих для дитини відносин учень-учитель (М. І. Буянов, О. І. Захаров, Н. Ю. Максимова), неоптимальним стилем спілкування в родині (О. Л. Кононко), індивідуальними особливостями: імпульсивність, запальність, замкненість, надмірна чутливість і підвищена збудливість нервової системи (В. В. Ковальов), низька самооцінка (А. Валлон).

Чинники адаптаційних порушень емоційної сфери молодших школярів. Якісно нова, порівняно з родиною, дитячим садком атмосфера шкільного навчання, яка складається з сукупності емоційних, розумових, вольових, комунікативних, фізичних навантажень, висуває нові складні вимоги не лише до психофізіологічної конституції дитини, її пізнавальних можливостей, але й до адаптаційних ресурсів особистості. Зміна умов життя й діяльності здатні викликати емоційні порушення у першокласників. Такі реакції дітей на шкільні труднощі як почуття тривожності, непевності, страх перед учителем, однокласниками, виконанням завдань, занурення в себе, розгальмована або загальмована поведінка свідчить про явні ознаки емоційної дезадаптації.

Дотримуючись позиції, що існують природні й накопичені чинники, які сприяють підсиленню емоційної дезадаптації, ми вирізняємо серед них індивідуально-психологічні та соціально-психологічні.

Під індивідуально-психологічними чинниками емоційної дезадаптації ми розуміємо стійкі характеристики індивіда: властивості темпераменту, особистісну тривожність.

Найчастіше серед емоційно дезадаптованих молодших школярів зустрічається меланхолійний тип темпераменту. Пояснюється це слабкістю нервової системи, яка характеризується підвищеною чутливістю навіть до слабких подразників, а сильний подразник може спровокувати «ступор», розгубленість. Такі учні мають напружене внутрішнє життя, надають великого значення всьому, що навколо відбувається, досить вразливі, постійно чимось стурбовані. Незначний привід викликає образ, сльози. Оцінки, раптово поставлені запитання, відповідь біля дошки, перевірочні завдання – все це стає приводом для стурбованості, переживань, страху.

Темперамент модифікує виховні впливи оточуючого середовища. Такий зв'язок проявляється стосовно однієї з характеристик енергетичного рівня поведінки – реактивності.

Високореактивні діти – це ті, хто сильно реагує на невеликі стимули; слабкореактивні – зі слабкою інтенсивністю реакції. У високореактивних учнів частіше виникає підвищена тривожність, знижується працездатність, неадекватний рівень домагань.

Тривожна дитина живе у стані постійного безпричинного страху, напруження від думки: «Аби чогось не сталося». Підвищена тривожність робить поведінку дитини метушливою, неспокійною, розсіяною. Такий емоційний супровід значно зростає в умовах особистої відповідальності за щось і негативно позначається на характері, котрий набуває рис непевненості, заниженої самооцінки, внутрішнього конфлікту між високим рівнем домагань і низькою самооцінкою своїх можливостей та успішності.

Для учнів з підвищеною тривожністю характерне гостре, тривале, болісне реагування на невдачі. Страх невдачі досить сильний й переважає над прагненням до успіху. Вони переживають виражену тривогу в ситуаціях публічної перевірки знань, постійно очікують негативного ставлення до себе, негативних оцінок з боку батьків, педагогів і ровесників. Сильно виражений страх невідповідності очікуванню оточуючих заважає їм адекватно оцінити ситуацію. Ці учні, яким важко встигати на рівні класу, впевнені, що одержуючи незадовільні оцінки, вони втрачають прихильність вчителя. Працездатність у них низька, перевагою насту-

пає дуже швидко, що виявляється в неуважності, відволіканні, рухливому неспокої. Вони уникають прямих контактів з учителями, сором'язливі, замкнуті, загострено реагують на пряме звертання чи вимогу.

Передумовою розвитку підвищеного рівня тривожності є висока чутливість (сензитивність) нервової системи, а це не обов'язково виявляється в кожній дитині.

Підвищена тривожність дитини багато в чому залежить від способів спілкування з нею батьків. На думку Е. Г. Ейдемільера, є висока вірогідність розвитку тривожної дитини у тих батьків, які виховують її за типом гіперпротекції (надмірна турботливість, безліч обмежень і заборон, постійне смикання). Під пресингом суворого контролю дитина втрачає впевненість у собі, поступово втрачає своє психологічне здоров'я [13].

Все це дозволяє зробити висновок, що властивості темпераменту, якщо і не є джерелом порушення емоційної адаптації, але є суттєвим чинником ризику, який не можна ігнорувати.

До соціально-психологічних чинників відносимо негармонійний тип сімейного виховання, несприятливий емоційний мікроклімат у родині, авторитарний стиль взаємодії вчителів із учнями.

Особливості типу сімейного виховання.

1. Конфлікт у родині. Дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених переконливо доводять, що для дітей, які зростають у конфліктних сім'ях із дезорганізованими, дисгармонійними стосунками, характерний широкий спектр аномалій у психіці. Неблагополучна психологічна атмосфера сім'ї майже завжди викликає в дитини емоційно загострені переживання, які вона не може подолати через вікову незрілість психіки. Конфлікти між батьками викликають глибокий внутрішній конфлікт у дитини, який може зумовити розвиток психогенного захворювання, що зачіпає важливі сфери формування особистості, систему стосунків у сім'ї, з однолітками, з іншими дорослими. У роботі О. М. Волкової виділяються декілька типів неблагополучного сімейного клімату [4].

Перший тип – клімат тривожний. У такій сім'ї мати постійно знаходиться в напруженні, боїться різноманітних неприємностей, які загрожують її дитині, надмірно оберігає її від уявних небезпек, що створює клімат, насичений негативними емоціями. Від матері дитині передається почуття невпевненості й страху, вона стає залежною, не відважується на самостійні дії, комфортно почуває себе тільки в присутності близьких. Зіткнувшись із новим оточенням, дитина чекає й вимагає тільки звичної любові до себе, страждає від її нестачі.

У результаті такого виховання діти виростають тривожними, пасивними, інфантильними та слабо адаптованими.

Другий тип – клімат неприйняття. У таких родинах на дитину, на її переживання не звертають уваги, обмежуються тільки необхідним доглядом, роблять це байдуже, або з погано прихованим роздратуванням. На таку ситуацію діти реагують по-різному: деякі – замикаються, відокремлюються від емоційно холодних батьків, намагаються знайти близьку людину серед інших дорослих; інші – занурюються у світ фантазій, вигадуючи собі друзів. Намагаючись сподобатися батькам, дехто підлещується й догоджає, а в разі невдачі починає звертати на себе увагу іншими доступними способами – агресією, грубістю.

Наступний тип неблагополучного сімейного клімату – безсистемний. Безладний, нескоординований підхід до виховання виявляється як контрастне поєднання суворох заборон і обмежень у одного з батьків і дозволяючої-потураючої ставлення іншого.

Неблагополучна психологічна атмосфера сім'ї майже завжди викликає в дитини емоційно загострені переживання, які вона не може подолати через вікову незрілість психіки, інтенсивні психотравмуючі впливи або невіршувані обставини.

На думку І. В. Дубровіної, все це може призвести до дитячих неврозів – психогенного захворювання, яке зачіпає важливі сфери формування особистості, систему стосунків у сім'ї, з однолітками та дорослими [12].

2. Батьківське програмування. Виховання за типом домінуючої гіперпротекції (Е. Г. Ейдемільер). Тобто сім'я приділяє багато уваги дитині, але одночасно позбавляє її самостійності. Формується, за термінологією Е.Берна, «приспосована дитина», яка функціонує за рахунок зниження своєї здатності відчувати, виявляти цікавість до навколишнього світу, а в найгіршому випадку – за рахунок проживання не свого життя [13].

3. Взаємодія за типом «дитина – кумир сім'ї», коли задоволення потреб дитини переважає над задоволенням потреб інших членів сім'ї.

Наслідком такого типу сімейної взаємодії може стати порушення в розвитку емоційної децентрації, здатності сприймати та враховувати у своїй поведінці стан і бажання інших людей.

Ознаки взаємодії вчителя з учнями.

1. Стиль взаємодії вчителя з учнями. Адекватний стиль спілкування вчителя з дітьми, який передбачає прийняття, розуміння й визнання учня, дуже важливий у молодшому шкільному віці. Жорстко-авторитарний, відчужений стиль учителя – непродуктивний і викликає порушення психологічного здоров'я, погіршення успішності та пізнавальної мотивації учнів.

Як показали дослідження Н. Ньюкомб, спілкування вчителів з учнями безпосередньо впливає на характер переживань школярів, викликає у них емоційне напруження, що проявляється як тривога, страх, пасивність або агресія [11].

Школярі добре розуміють, оцінює учитель їхню діяльність, їхню особистість, чи ставить оцінку за певну дію, наприклад, відповідь. Якщо дорослі виражають свою невдоволеність дитиною, критикують і карають її, вона починає гостро переживати свої невдачі в школі. Саме переживання, викликані оцінкою батьків або педагога, призводять до неадекватних реакцій учня на свої невдачі.

Саме стиль спілкування педагога з учнями може сприяти емоційній напрузі, ускладнити те, що реальні, а іноді й вигадані труднощі, пов'язані з навчанням у школі, дитина почне сприймати як невіршувані.

2. Протиріччя між вимогами батьків, учителів і можливостями учня, конфліктними стосунками з однолітками порушують емоційний комфорт дитини.

3. Депривація – наполягання на визнанні, яке виявляється у зниженні самооцінки, у появі неадекватних захисних механізмів реагування. Активний варіант поведінки проявляється в агресії, а пасивний – у сором'язливості, лінії, апатії, у хворобливості.

4. Можливість формування почуття неповноцінності. Якщо дитина сприймає результати навчання як єдині критерії власної цінності, то в неї формується обмежена ідентичність. За Е. Еріксоном, «Я є тільки те, що я можу робити», така позиція негативно впливає на життєвий сценарій дитини [13].

Висновки. Таким чином, адаптивні порушення емоційної сфери, які можуть загострюватися в період початкового навчання, пов'язані із впливом низки індивідуально-психологічних, а саме уроджених, стійких типологічно обумовлених характеристик особистості, це передусім меланхолічний тип темпераменту, високий рівень особистісної тривожності. Кожен із перелічених чинників рідко зустрічається в ізольованому вигляді і, як правило, поєднується з дією соціально-психологічних чинників, утворюючи складну структуру-синдром порушення емоційної дезадаптації.

Вчасне виявлення визначених соціально-психологічних чинників дозволить прогнозувати виникнення стійкої емоційної дезадаптації, а здійснення цілеспрямованої психопрофілактичної роботи сприятиме зниженню кількості емоційно дезадаптованих дітей і гостроти прояву емоційних порушень в учнів початкової школи.

Найбільшого ефекту можна досягнути не тільки шляхом впливу на учнів, але й залученням значущих дорослих (батьків, учителів) до профілактичної роботи.

Бібліографічні посилання

1. Аракелов Г. Г. Стресс и его механизмы / Г. Г. Аракелов // Вестник МГУ. – 2005. – №4. – С. 45–54.
2. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии : Книга для учителя / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1986. – 208 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – СПб. : Питер, 2001. – 208 с.
4. Волкова Е. М. Трудные дети или трудные родители? / Е. М. Волкова – М. : Профиздат, 1992. – 120 с.
5. Дзюбко Л. В. Ранняя школьная дезадаптация / Л. В. Дзюбко // Педагогіка і психологія. – 1999. – №1 (22). – С. 111–122.
6. Захаров А. И. Неврозы у детей и психотерапия / А. И. Захаров – СПб. : Лениздат, 2000. – 336 с.
7. Ковалев В. В. К клинической дифференциации психогенно обусловленной патологии поведения у детей и подростков в связи со школьной дезадаптацией / В. В. Ковалев // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб. : Питер, 2001. – С. 370–375.
8. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного ставлення дошкільника / О. Л. Кононко – К. : Стило, 2000. – 336 с.
9. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
10. Максимова Н. Ю. Воспитательная работа с социально дезадаптированными школьниками / Н. Ю. Максимова. – К. : ИЗМН, 1997. – 136 с.
11. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб – СПб. : Питер, 2003. – 654 с.
12. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : ТЦ «Сфера», 1998. – С. 168–176.
13. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстикс. – СПб. : «Питер», 1999. – 656 с.
14. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Ленато, 1996. – 592 с.
15. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 544 с.
16. Herbert M. Emotional problems of development in children / M. Herbert. – London; N.Y., 2004. – 362 p.
17. Wolf S. Children under stress / S. Wolf. – N.Y. : Penguin, 2000. – 393 p.

Надійшла до редколегії 22.03.2013.

УДК 159.9:37.048.45

Л. О. Турчина

Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» у м. Армянську

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПРОЦЕСІ ОРІЄНТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ

Розкрито проблему підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Проаналізовано теоретичні засади підготовки старшокласників до вибору професії, уточнено поняття «профорієнтація старшокласників в умовах профільного навчання», «вибір професії старшокласниками». Визначено педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профіль-

ного навчання: тьюторський супровід підготовки старшокласників до вибору професії, профільне навчання як основа самостійного вибору професії, управління вибором професії.

Ключові слова: педагогічні умови, старшокласники, профорієнтація, вибір професії, профільне навчання.

Раскрыта проблема подготовки старшекласников к выбору профессии в условиях профильного обучения. Проанализированы теоретические принципы подготовки старшекласников к выбору профессии, уточнено понятие «профорієнтація старшекласников в условиях профильного обучения», «выбор профессии старшекласниками». Определены педагогические условия подготовки старшекласников к выбору профессии в условиях профильного обучения: тьюторское сопровождение подготовки старшекласников к выбору профессии, профильное обучение как основа самостоятельного выбора профессии, управление выбором профессии.

Ключевые слова: педагогические условия, старшекласники, профорієнтація, выбор профессии, профильное обучение.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Нова парадигма професійної орієнтації, що базується на особистісно орієнтованому підході, вимагає в процесі виховання ефективного використання потенційних можливостей учня, спрямованих на формування самостійного вибору професії залежно від його індивідуальних особливостей. Професійний вибір для старшокласників визначає не тільки майбутню професію, але і освітній профіль, від якого залежить успішність у підготовці до переходу на наступний освітній ступінь і в цілому – професійну діяльність. Поєднання профорієнтаційної роботи з предметною підготовкою та перехід у старших класах на профільне навчання є завданням для педагогів і керівників освіти.

Водночас недосконалість освітньої практики профільного навчання в професійному супроводі старшокласників потребує створення спеціально організованої науково-практичної діяльності з надання психолого-педагогічної допомоги в орієнтуванні старшокласників до вибору професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше питань загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Методологічні й теоретичні основи професійної орієнтації знайшли своє відображення в дослідженнях А. Вояковського, Н. Захарова, Т. Ремех, А. Сазонова, В. Симоненко, В. Сиявського, І. Цушко, С. Чистякової, С. Шацького, А. Щербакова, Н. Янцур. Питанням удосконалення системи професійної орієнтації учнів, що забезпечує необхідними знаннями про професії, сприяє умінню оцінювати свої індивідуальні особливості, присвячені роботи А. Боровського, А. Голомштока, В. Гузєєвої, Р. Заболотного, А. Золотаревої, Л. Йовайши, А. Карпова, Є. Климова, В. Остапенко, Т. Потапенко, Н. Пряжникової, Р. Щокіна. Системний підхід щодо професійної інформації школярів виклав Б. Федоришин. Питання формування професійної придатності розглядав А. Ростунов. Як цілісний процес С. Чистякова досліджувала підготовку школярів до вибору професії і обґрунтувала концепцію системного підходу до управління профорієнтацією. А. Чернявська виділяє метод індивідуальної профорієнтації як основний і невід'ємний метод роботи з профорієнтації в старших класах. Р. Каверіна звертає увагу на вивчення здібностей школярів, які, на її думку, є основою роботи з профорієнтації. А. Голомшток заклав основи виховної концепції профорієнтації, у контексті якої видатні педагоги і психологи (С. Гришпун, О. Журкіна, Є. Климов, Є. Павлютенков) досліджували різні аспекти підготовки школярів до вибору професії. Концептуальні основи організації роботи з профорієнтації в процесі профільного навчання викладені в роботах Л. Гуцан, Д. Закатнова, О. Коберника, С. Лопатіної, В. Мадзигон, О. Мель-

ника, В. Моргун, О. Морина, Н. Піддячого, М. Побирченко, М. Пишалківської, А. Пищик, Т. Єлькінда. Окремим проблемам профорієнтації присвячені дисертаційні дослідження Р. Гарбич, О. Заніної, М. Коломійця, В. Кравецького, Н. Матяш, Н. Піддячого, В. Романчука, О. Шишкіної.

Метою даної статті є спроба дослідити педагогічні умови, що забезпечують підвищення ефективності підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання.

Виклад **основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Аналіз досліджень, присвячених даній проблемі, свідчить про важливість свідомого і обґрунтованого вибору майбутньої професії саме в період навчання в школі. Відсутність необхідних педагогічних умов для їх підготовки до здійснення цього вибору обумовлює потребу в активізації цього процесу в навчально-виховній роботі школи. Відзначимо, що дана проблема є однією з актуальних у педагогічній теорії, але залишається недостатньо вивченою.

На основі аналізу й інтеграції різних точок зору (В. Бодров, С. Вершинін, Б. Вовков, Ф. Гоноволін, О. Єрьомкіна, М. Захаров, Л. Йоваши, І. Калюжна, Л. Кандибович, Є. Климова, В. Крутецький, А. Кухарчук, Н. Левитов, Ю. Леонавічус, А. Маркова, Р. Немов, Р. Ніков, М. Пряжников, А. Сазонов, В. Сафін, В. Соловйов, С. Чистякова [1 – 14]) уточнено зміст понять *«профорієнтація старшокласників в умовах профільного навчання»* і *«вибір професії старшокласниками»*. Встановлено, що *професійна орієнтація старшокласників в умовах профільного навчання* – це цілеспрямована діяльність щодо підготовки учнів старших класів до вибору професійного заняття, відповідно до їх нахилів, інтересів, фізичних та інтелектуальних здібностей з урахуванням потреб ринку праці, що здійснюється в умовах профільного навчання. *Вибір професії старшокласниками* – це процес, де інтегральна властивість учнів старших класів обумовлена наявністю внутрішніх мотивів, потреб та інтересів до певного виду професійної діяльності на основі системного зовнішнього впливу. Результатом такої діяльності повинна стати особистість випускника, яка сформована до професійного вибору.

У процесі аналізу сучасних вимог, що висувуються до підготовки старшокласників до вибору професії, та дослідження суперечностей у практиці школи нами розроблено та теоретично обґрунтовано *комплекс педагогічних умов*. До таких спеціально організовуваних педагогічних умов відносяться:

– тьюторський супровід підготовки старшокласників до вибору професії. У дослідженні визначено, що тьютор здійснює персональний супровід старших учнів у процесі становлення їх професійного вибору. Такий супровід вирізняється комплексним характером, захистом інтересів учнів, безперервністю, педагогічністю. Тьюторський супровід старшокласників включає такі напрями: а) підготовку до вибору професії (комплексна діагностика інтересів, нахилів і здібностей); б) розширення знань про зміст професії, ситуацію на ринку праці в процесі вибору професії; в) формування мотивів вибору професії; г) оцінку правильності вибору професії, уточнення, можливу її корекцію; д) остаточне переконання в правильності вибору або в прийнятті нового рішення;

– профільне навчання як основа самостійного вибору професії. На основі теоретичного аналізу відмічено, що профільне навчання покликане більш повно враховувати інтереси, нахили і здібності старшокласників. Основне його призначення полягає в задоволенні соціально-економічних потреб регіону в трудових ресурсах. Формування профільних класів повинно виходити з потреб ринку праці. Профіль навчання визначається з урахуванням освітніх потреб замовників, ресурсів школи (кадрових, матеріально-технічних, інформаційних), інфраструктури регіону (соціокультурна, виробнича), перспектив подальшої освіти і життєвих планів випускників. Тому вибір старшокласниками майбутньої професії стає ди-

намічним процесом формування якостей і результатом профільного навчання на основі самостійного вибору професії;

– управління вибором професії. Аналіз наукових джерел свідчить, що управління процесом профорієнтації направлене на досягнення мети: удосконалення професійної підготовки старшокласника відповідно до його можливостей, здібностей, потреб ринку праці в процесі цілеспрямованої діяльності школи при підготовці до вибору професії в умовах профільного навчання. В основі процесу управління вибором професії нами розглядаються відношення суб'єкта (соціальні інститути, що впливають на професійне самовизначення) і об'єкта (професійне визначення старшокласника).

На основі виявлених педагогічних умов з урахуванням соціального замовлення суспільства і специфіки освітнього процесу ми сконструювали *практико-орієнтовану модель* підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Її метою стало формування моделі особистості випускника, що уміє самостійно ухвалювати рішення про вибір професії відповідно до своїх можливостей, здібностей і потреб ринку праці. Мета практико-орієнтованої моделі визначає основні завдання: надання допомоги старшокласникам у виборі профілю навчання і професії; системний вплив на їх свідомість з метою розширення і поглиблення знань про професійну діяльність, професії і вимоги, що висуваються до них. В основу моделі покладено системний і діяльнісний підходи.

Ефективність виділеного комплексу педагогічних умов, що забезпечує дієвість розробленої і обґрунтованої практико-орієнтованої моделі, перевірялася у ході дослідно-експериментальної роботи у три етапи. На *констатувальному* етапі здійснювалося: обґрунтування, підбір критеріїв, показників і рівнів готовності до вибору професії у старшокласників; визначення їх початкового рівня готовності до вибору професії та готовності педагогічного колективу до супроводу зазначеної підготовки; вивчення стану профільного навчання сучасної освітньої системи в м. Армянську, м. Красноперекопську і Красноперекопському районі.

У ході проведення констатувального етапу експерименту виділено компоненти, критерії і показники готовності учнів старших класів до вибору професії. Виокремлено такі компоненти: *когнітивний, мотиваційно-потребнісний, діялісно-практичний*. *Когнітивний* компонент включає знання наукових основ професійного вибору, способів класифікації професій, формули професії, якій віддається перевага, шляхів реалізації профнамірів і перспектив професійного зростання. *Мотиваційно-потребнісний* компонент припускає усвідомлення своїх професійно важливих якостей і їх самооцінку, визначення професійних інтересів і потреби в адекватному професійному виборі, а також сформованість системи особистісно і соціально значущих якостей професійного вибору й ідеалу. *Діялісно-практичний* компонент включає сформованість професійних намірів і їх узгодженість з батьками, прояви вольової активності у виборі майбутньої професії, уміння здійснювати самоконтроль готовності до професійного вибору. З метою успішного управління процесом підготовки старшокласників до самостійного вибору професії визначені його *рівні готовності*: низький, середній, високий. Кожен із зазначених рівнів наповнений своїм змістом і основними ознаками. Встановлено, що більшість старшокласників мають низький рівень (контрольна група (КГ) – 51,76 %, експериментальна група (ЕГ) – 54,12 %). Якісний аналіз результатів діагностичного дослідження указує на те, що у старшокласників не сформовано усвідомлений вибір професії.

Одним із завдань констатувального етапу експерименту було надання оцінки готовності педагогічного колективу до здійснення професійного супроводу старшокласників в умовах профільного навчання. Як показали результати анкетування, педагоги переоцінюють з деяких питань свою роль. Так, 53,57 % викладачів вважають, що вони часто цікавляться уподобаннями й нахилами учнів, щоб допо-

могли їм у виборі професії. Проте тільки 17,94 % учнів підтверджують це, 20,03 % старшокласників отримали поради і отримали допомогу у виборі майбутньої професії. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про недостатню готовність педагогів у цьому процесі.

Для виконання завдання констатувального етапу експерименту, а саме вивчення стану профільного навчання сучасної освітньої системи в м. Армянську, м. Красноперекіпську і Красноперекіпському районі, проведено аналіз і виявлено основні особливості профорієнтаційної роботи у регіоні. Так, із 25 шкіл I–III ступеня у 18 школах функціонують від одного до п'яти профільних класів. Аналіз стану підготовки старшокласників регіону до вибору професії в умовах профільного навчання свідчить про те, що цей процес носить безсистемний і формальний характер, а саме: недостатня кількість у навчальному плані обов'язкових занять щодо вибору професії; відсутність діагностики і моніторингу у старшокласників рівнів готовності до професійної спрямованості; відсутність кабінетів з профорієнтації. Результати констатувального етапу дослідження дали підстави оцінити стан підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання як такий, що потребує подальшого вдосконалення.

На *формульовальному* етапі експерименту йшла експериментальна перевірка ефективності виділеного комплексу педагогічних умов, що забезпечує дієвість розробленої моделі підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Його апробація відбувалася в процесі підготовчого, стимулюючо-мотиваційного, операційно-дієвого, змістового етапів.

Роботу на *підготовчому* етапі було спрямовано на створення необхідних умов для проведення дослідно-експериментальної роботи: конкретизовано завдання, визначено і підготовлено тьюторів, зібрано необхідну інформацію про учасників, складено план роботи впровадження комплексу педагогічних умов. Роль тьюторів у дослідно-експериментальній роботі виконували студенти старших курсів філії Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» у м. Армянську за фахом 6.010106 «Соціальна педагогіка», які успішно освоїли дисципліни необхідні для супроводу.

У ході другого, *стимулюючо-мотиваційного* етапу, реалізовувалася педагогічна умова – *тьюторський супровід підготовки старшокласників до вибору професії*. На цьому етапі роботу направлено на здійснення умов, які спонукають старшокласників до активної діяльності до професійного вибору і формування в них позитивної мотивації цієї діяльності. З метою отримання учнями інформації про індивідуальні якості, роботу тьюторів направлено на аналіз динаміки розвитку їх інтересів, нахилів і здібностей, відповідність обраному виду діяльності, усвідомлення важливості професійного вибору і підвищення рівневої підготовки. Для цього було організовано індивідуальні й групові професійні консультації, профорієнтаційні бесіди (наприклад, «Вимоги до професії»), тренінги (наприклад, «Моя професія»), створення портфоліо «Мій професійний вибір», ведення щоденника власних спостережень «Мій життєвий і професійний вибір», відвідування учнями днів відчинених дверей у вищих навчальних закладах, тематичні й комплексні екскурсії на підприємства, зустрічі старших школярів із випускниками. Введення тьюторського супроводу дозволило сформулювати мотиваційну основу вибору професії та стійкий інтерес до неї, підвищити рівень готовності старшокласників.

Для перевірки впливу профільного навчання на формування готовності старшокласників до вибору професії, на *операційно-дієвому* етапі відбувалася реалізація другої педагогічної умови – *профільне навчання як основа самостійного вибору професії*. Для цього в навчально-виховний процес упроваджено програму «Вибір професії в умовах профільного навчання», метою якої було надання педагогічної (тьюторської) допомоги в самостійному професійному виборі. Зміст

програми направлено на підготовку випускника, здатного самостійно оволодіти знаннями і визначати свій професійний шлях. Ця робота передбачала проведення циклу бесід «Вибираємо свій шлях», «Дорога у світ професій», «Ким бути?», «Я у світі професій»; інформаційні уроки «Фахівець і його основні обов'язки», «Куди піти вчитися», «Освітня карта АР Крим»; тренінги та ігри «Один день з життя», «Моя майбутня професія», «Вгадай професію», «Пастки – капкани», «Професія – спеціальність», «Ланцюжок професій»; перегляд і обговорення телепередач «Моя це професія?», «Як визначити формулу своєї майбутньої професії»; диспути «Професійна кар'єра людини», «Здоров'я і вибір професії»; екскурсії на підприємства і в навчальні заклади, відвідування виставок передового досвіду.

Результатом операційно-дієвого етапу стало те, що учні навчилися співвідносити свої пізнавальні інтереси, професійні наміри та інтелектуальні можливості з вибраними профілями навчання; складати особисті професійні плани; здійснювати контроль і самоконтроль у ході вибору професії та профілю навчання.

Реалізація третьої педагогічної умови – *управління вибором професії* проводилася на **змістовому етапі**. Мета даного етапу полягала в підборі оптимального методу управління, розробці і здійсненню комплексу заходів, направленою на координацію дій педагогічного колективу, батьків і учнів. Ефективним механізмом реалізації підготовки до вибору професії старшокласників з різним рівнем готовності став програмно-цільовий метод управління, де планування побудоване за логічною схемою «цілі – шляхи – способи – засоби». Постановку цілей представлено «Древом цілей», яке включало такі елементи: Ц-0 (загальна мета) – формування готовності до самостійного вибору професії; Ц-1 (низький рівень) – надання допомоги у виборі сфери майбутньої професійної діяльності й профілю навчання; Ц-2 (середній рівень) – надання старшокласникам допомоги в обґрунтуванні своїх професійних намірів; Ц-3 (високий рівень) – надання допомоги учням в остаточному і правильному виборі професії. Даний процес націлено на кінцевий результат, зв'язок між цілями, завданнями і засобами їх реалізації, об'єднання зусиль всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Управління професійною орієнтацією через ці цілі в ЕГ проходило шляхом реалізації комплексної програми з цільового формування готовності старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання, що сприяло переходу від нижчого рівня до вищого. Така комплексна програма дозволила врахувати особливості рівневої підготовки даного процесу. Профорієнтаційна робота здійснювалася за планом роботи школи, у якому визначено і встановлено мету, етапи її реалізації, виконавці і ресурси. Зміст роботи включав чотири компоненти: організаційна робота в школі; робота з педагогічними кадрами; робота з батьками; робота з учнями. Створена науково-методична система управління профорієнтацією старшокласників в умовах профільного навчання сприяла підвищенню рівня їх готовності до вибору професії і об'єднання зусиль всіх суб'єктів даного процесу. По закінченні 10 класу були проведені проміжні контрольні зрізи, що засвідчили позитивні зміни.

Для перевірки ефективності виділеного комплексу педагогічних умов проведено *контрольний етап*, на якому використовували методики, аналогічні констатувальному етапу експерименту. Порівняльні показники рівнів готовності старшокласників до вибору професії експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах експерименту подано в табл. 1.

Аналіз результатів, отриманих в експериментальній групі, засвідчує про наявність позитивних змін у рівнях готовності старшокласників до вибору професії. Так, низький рівень знизився з 54,12 % до 24,71 %, середній рівень з 24,71 % підвищився до 40,00%, високий рівень підвищився з 21,18 % до 35,29 %. У експериментальній групі на 14,11 % збільшилася кількість учнів старших класів, що знаходяться на високому рівні, на 15,29 %, що знаходяться на середньому рівні,

при одночасному зменшенні на 29,41 % – на низькому рівні готовності до вибору професії. Математичною обробкою результатів експерименту за допомогою критерію незалежності χ^2 Пірсона доведено, що результат дослідження є статистично значущим і підтверджує ефективність запропонованого комплексу педагогічних умов. За розрахунковими даними в експериментальній групі χ^2 (спост.) $>$ χ^2 (крит.) і складає χ^2 (спост.) = 9,23 (при χ^2 (крит.) = 5,99, при довірчій вірогідності $\alpha = 0,05$).

Таблиця 1

Рівні готовності старшокласників до вибору професії експериментальної та контрольної груп, %

Рівні готовності до вибору професії	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Високий	21,18	35,29	24,71	24,71
Середній	24,71	40,00	23,53	28,24
Низький	54,12	24,71	51,76	47,05

Отже, отримані дані свідчать про ефективність виявленого комплексу педагогічних умов, що забезпечує дієвість розробленої і обґрунтованої моделі підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання.

Висновки з описаного дослідження та **перспективи** подальших розвідок у даному напрямі. На основі результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов розроблено *методичні рекомендації* з удосконалення підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Вони можуть бути використані класними керівниками, шкільними практичними психологами, соціальними педагогами, працівниками позашкільних установ при роботі з проблеми профорієнтації старшокласників.

Бібліографічні посилання

1. **Бодров В. А.** Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. **Вершинин С. И.** Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Вершинин Сергей Иванович. – М., 1997. – 326 с.
3. **Волков Б. С.** Основы профессиональной ориентации : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков. – М. : Академ. проект, 2007. – 333 с.
4. **Гоноболин Ф. Н.** Психология / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1964. – 342 с.
5. **Захаров Н. Н.** Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
6. **Йоваша Л. А.** Проблемы профессиональной ориентации школьников / Л. А. Йоваша. – М. : Педагогика, 1983. – 167 с.
7. **Климов Е. А.** Как выбирать профессию / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 150 с.
8. **Леонавичюс Ю. И.** Исследование социальных проблем высшего образования в Литве / Ю. И. Леонавичюс // Преемственность поколений: диалог культур : материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 24–35.
9. **Маркова А. М.** Психология профессионализма / А. М. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
10. **Немов Р. С.** Психология : учебник / Р. С. Немов. – М. : Высш. образование, 2005. – 639 с.
11. **Пряжников Н. С.** Теория и практика профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : МГППИ, 1999. – 108 с.
12. **Сазонов А. Д.** Профессиональная ориентация молодежи / А. Д. Сазонов, П. И. Калугин, А. П. Меньшиков. – М. : Высш. шк., 1989. – 272 с.

13. Соловйов В. Методика профорієнтаційної роботи з майбутніми аграріями / В. Соловйов // Молодь і ринок. – 2009. – № 4. – С. 26–30.

14. Чистякова С. Н. Проблема самоопределения старшекласників при выборе профиля обучения / С. Н. Чистякова // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 19–26.

Надійшла до редколегії 10.04.2013.

УДК 159.923

А. Г. Четверик-Бурчак

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ІЄРАРХІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ УСПІШНОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Представлений у статті факторний аналіз показників життєвого успіху дозволив виділити чотири компоненти особистісних чинників успішності життєдіяльності. До першої компоненти увійшли смисло-життєві орієнтації, суб'єктивне благополуччя, три глобальних особистісних фактора, психічне здоров'я, задоволеність життям, ознаки психологічного благополуччя, самоповага та копінг-стратегія, орієнтована на вирішення проблеми. Друга компонента складається з ознак емоційного інтелекту. Третя компонента характеризується негативним кореляційним зв'язком зі шкалами особистісних розладів та емоційно-фокусованою копінг-стратегією. Четверта компонента об'єднала ознаки соціального інтелекту.

Ключові слова: емоційний інтелект, успішність життєдіяльності, життєві завдання.

Представленный в статье анализ показателей жизненного успеха позволил выделить четыре компоненты личностных факторов успешности жизнедеятельности. В состав первой компоненты вошли смысло-жизненные ориентации, субъективное благополучие, три глобальных личностных фактора, психическое здоровье, удовлетворенность жизнью, признаки психологического благополучия, самоуважение и проблемно-ориентированная копинг-стратегия. Вторая компонента состоит из показателей эмоционального интеллекта. Третья компонента характеризуется негативной корреляционной связью со шкалами личностных расстройств и эмоционально-ориентированной копинг-стратегией. Четвертая компонента объединила признаки социального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, успешность жизнедеятельности, жизненные задачи.

Постановка проблеми. Протягом усього ХХ ст. з моменту становлення психології як самостійної наукової галузі увага дослідників була переважно спрямована на виявлення різноманітних *розладів та негативних станів* (патологічної тривожності, фобій та інших відхилень від нормального функціонування). Така орієнтація була зрозумілою через те, що ХХ ст. характеризувалося двома найруйнівнішими світовими війнами, наслідки яких спричинили не тільки матеріальні збитки, а й збільшення кількості людей із посттравматичними стресовими розладами. Завдання психологів, як метафорично зазначає засновник позитивної психології М. Селігман, полягало у доведенні людини від стану «-5» до стану «0» (тобто від стану наявності хворобливих виявлень до стану їх відсутності) [12]. Проте сьогодні психологи замислилися над тим, як допомогти людині від нейтрального стану вийти принаймні на рівень «+5». Вчені продовжують влучну аналогію, висунену М. Селігманом, щодо виявлення факторів, які сприяють позитив-

ному функціонуванню людини, її розквіту й суб'єктивному благополуччю. Дослідження ієрархії особистісних факторів, які сприяють успішності життєдіяльності особистості, відкриває можливості для застосування отриманих результатів у практичних галузях психологічної науки та подальшої теоретичної та емпіричної розробки обраної проблематики.

Вихідні передумови. У психології, простежуючи розвиток людини, вчені досить активно застосовують такі категорії, як «життєвий шлях», «життєдіяльність», «життєвий простір», «життєва ситуація», «життєві завдання», що стоять в одному смислового ряду. Засновником вивчення цих категорій є Б. Г. Ананьєв, який займався вивченням концепції життєвого шляху. На його думку, життєвий шлях людини складається з послідовності подій, які формують її як особистість і як суб'єкта діяльності у конкретному культурно-історичному контексті [1].

Ідеї «людинознавства» Б. Г. Ананьєва отримали подальший розвиток у працях вітчизняних вчених К. А. Абульханової-Славської, А. В. Брушлинського, В. Н. Дружиніна, Е. Ю. Коржова, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко та інших. Психологи активно досліджують проблеми розвитку особистості як суб'єкта життєвого шляху (Б. Г. Ананьєв, К. А. Абульханова та ін.), суб'єктності особистості (С. Л. Рубінштейн, А. В. Брушлинський, В. А. Петровський, В. О. Татенко та ін.), самоактуалізації (А. Маслоу, К. Коростильова, Д. О. Леонтьєв та ін.), пошуку та набуття смислу життя (Б.С. Братусь та ін.).

Введення у психологічний тезаурус вищезазначених категорій дозволяє сприймати людину як цілісну систему, що знаходиться у постійному розвитку.

Життєвий успіх особистості доцільно розглядати крізь призму успішності розв'язання людиною головних життєвих задач, оскільки їх реалізація чи нереалізація, як стверджують дослідники [11], **безпосередньо впливає на особистість виконавця, справляє на неї численні й різноманітні впливи, а саме сприяє:** 1) задоволенню життєвоважливих потреб людини; 2) формуванню навичок організації і саморегуляції поведінки; 3) розвитку особистості; 4) зміцненню здоров'я людини; 5) здійсненню впливу на інших людей; 6) перетворенням у суспільстві. Структурно життєві задачі становлять складову життєдіяльності, життєздійснення особистості – подібно до того, як завдання, цілі, мотиви, дії, операції та результати є компонентами діяльності [4].

На підставі узагальнення досліджень, присвячених з'ясуванню аспектів вивчення життєвих задач як одного з конструктів, який повинен зайняти належне місце у психологічному життєописанні людини, Е. Л. Носенко та І. Ф. Аршава виділили такі задачі, що розглядаються дослідниками цієї проблеми як основні:

- 1) забезпечення суб'єктом життєдіяльності власного суб'єктивного благополуччя;
- 2) підтримування доброзичливих стосунків з оточуючими як однієї з найважливіших передумов забезпечення суб'єктивного, психологічного, соціального видів благополуччя;
- 3) праця як засіб забезпечення добробуту і здійснення самореалізації особистості;
- 4) самовдосконалення як засіб повного розкриття особистісного потенціалу.

У процесі життєвого шляху різні види впливів на особистість так чи інакше спрямовані на розв'язання життєвої задачі. У цьому разі процес її вирішення може привести як до прогресивного, так і до регресивного шляху розвитку особистості, в залежності від засобів розв'язання цього завдання. При цьому постійно оновлювані, мінливі та ускладнені життєві завдання є однією із ознак розвитку особистості, встановлення внутрішньоособистісних зв'язків та психологічного здоров'я особистості. Розвиток особистості відбувається за допомогою побудови ієрархічно-рівневої структури, на кожному ступені якої знаходиться певна життєва задача, сенс якої полягає в інтеграції та гармонізації внутрішньої органі-

зації особистості. Особливості втілення життєдіяльності людини як реалізації її життєвої задачі залежить насамперед від способу її розв'язання. Однак це не просто опосередковане індивідом включення в «суспільну життєдіяльність», а певний спосіб взаємодії між ним і суспільством, а також вплив цього процесу на спосіб його життєдіяльності.

Проведений аналіз проблеми життєдіяльності як категорії цілісного сприйняття особистості уможливорює висновок щодо доцільності розгляду особистісних чинників, які впливають на успішність вирішення головних життєвих завдань.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка особистісних факторів успішності життєдіяльності людини та визначення ієрархії з точки зору впливу на ефективність вирішення головних життєвих завдань.

Враховуючи мету, висунуто такі **завдання**:

– на підставі теоретичного аналізу змісту поняття успішності життєдіяльності особистості визначити фактори, що впливають на успішність вирішення головних життєвих завдань;

– розробити методологічний підхід та дібрати систему методичних процедур, адекватних меті та завданням дослідження;

– емпірично перевірити особистісні чинники успішності вирішення життєвих завдань та визначити їх ієрархію щодо впливу на життєдіяльність особистості;

– встановити перспективи подальшої розробки обраної проблематики.

Обґрунтування методологічного підходу до дослідження особистісних чинників успішності життєдіяльності людини.

Проведений теоретичний аналіз поняття «успішності життєдіяльності» уможливорює виокремлення основних особистісних чинників ефективного розв'язання головних життєвих завдань особистості.

Визначення життєвої задачі, як зазначає Б. С. Братусь, здійснюється на найвищому рівні структури особистості – особистісно-смысловому, на якому відбувається ухвалення загального смислу життя [2]. Тобто одним з найважливіших етапів вирішення тієї чи іншої життєвої задачі є саме її ідентифікація та осмислення, прийняття та вписування її в образ світу людини. У дисертаційному дослідженні О. М. Краснорядцевої [5] продемонстровано, зокрема, що психологічні новоутворення загальносистемного рівня, такі як цінності і смисли, виступають у якості конструктів, завдяки яким встановлюється відповідність між способом життя та образом світу людини.

Отже, для успішного виконання тієї чи іншої життєвої задачі важливим є передусім ступінь усвідомлення її особистістю. Стилї постановки і стилї розв'язання життєвих завдань можуть бути різними, проте обов'язковою умовою досягнення життєвого успіху особистості є смисл її життєвого завдання. Для опанування певних життєвих завдань особистості потрібно розкрити в собі нову грань ідентичності або відмовитися від завдання. У подібних випадках людина керується смислом життєвого завдання для себе і передчуттям своєї потенційності – спроможністю піднятися над собою теперішньою. Крім того, стверджується, що життєві задачі вирішуються успішно, якщо має місце суб'єктивність особистості по відношенню до життя [8].

С. В. Васьковська, пропонуючи визначення життя, зауважує, що особистість не стільки живе, скільки переживає життя, відчуваючи то страхи та тривогу, то задоволення та щастя [7]. Таким чином, успішність життєдіяльності окремої людини навряд чи можна повно оцінити, враховуючи лише об'єктивні показники та результати діяльності особистості. Найповніше, на наш погляд, її розкриває саме суб'єктивна оцінка її ефективності, задоволеності життям, самореалізацією тощо.

Т. М. Титаренко визначає вдаль життя як таке, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину та визначається тим, як вона оцінює свої можливості, враховує

свої обмеження та наскільки адекватно моделює майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення та власного потенціалу [9]. Так, схильність людини до переживання позитивних емоцій, вміння у разі необхідності контролювати та модифікувати власні емоційні стани та емоції оточуючих виступають в якості ймовірних детермінант успішності життєдіяльності особистості.

Кожній особистості притаманне бажання максимальної реалізації своїх можливостей і задоволення соціальних потреб. Якщо особистість може вільно виявляти і реалізовувати свій потенціал, то вона здорова, гармонійна, знаходиться у стані психологічного комфорту, який є оптимальним для розвитку творчих здібностей (у тому числі може швидко і ефективно розв'язувати нестандартні життєві завдання). Представники позитивної психології для позначення здоров'я на психологічному рівні користуються терміном ментальне здоров'я (**mental health**), що розглядається як стан здоров'я, що характеризується не тільки відсутністю психічних розладів, а наявністю ознак психологічного, соціального та суб'єктивного благополуччя.

Як зазначалось вище, одна з провідних життєвих задач реалізується в активності, спрямованій на виявлення любові до близьких людей і партнерства по відношенню до колег по взаємодії. Успішність реалізації життєвого завдання налагодження доброзичливих стосунків з оточуючими безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку соціально-емоційних здібностей особистості, її комунікативними навичками, здатністю та бажанням підтримувати близькі та дружні стосунки з оточуючими.

Згідно до «когнітивно-адаптивної» теорії особистості, авторами якої є Matthews та Zeidner [13], індивідуальний рівень адаптації безпосередньо залежить від складності та різноманіття надбаних навичок, а також від упередженості стосовно власного рівня вмінь. Робота А. Бандури, присвячена феномену самоефективності, переконливо демонструє те, як упередження стосовно особистісних вмінь може підтримати чи, навпаки, «підірвати» функціонування особистості. З огляду на це важливим етапом успішності вирішення життєвих завдань є, передусім, впевненість у власних психологічних ресурсах [10].

Окрім того, вирішення життєвої задачі повинно ґрунтуватися на актуальних контекстах та відповідати мінливим умовам середовища. Для ефективного вирішення життєвих задач неприпустимим є постійне застосування одного разу створеного образу (стилю) рішення, необхідною умовою життєвого успіху є відкритість новому досвіду та прагнення діяти нестандартним способом. Н. А. Васильєв зауважує, що у разі неуспіху змінюється стратегія вирішення завдання: люди, орієнтовані на психічний стан, під впливом негативних емоцій схильні вирішувати завдання послідовно-аналітичним шляхом (що, на думку автора, є менш ефективним); у суб'єктів, орієнтованих на дію, не виникає переживання негативних емоцій, їх стратегія вирішення завдань цілісно-інтуїтивна, спрямована на смисловий контекст і загальний задум знаходження рішення [3].

На підставі виділених факторів ефективності вирішення життєвих завдань була здійснена **емпірична перевірка ієрархії особистісних чинників успішності життєдіяльності людини**.

Для дослідження ієрархії особистісних чинників успішності життєдіяльності особистості було проведено емпіричне дослідження на вибірці 132 молодих людей у віці від 18 до 35 років.

Дослідження проводилося у декілька етапів. На першому етапі досліджувані пройшли психологічне тестування за обраними показниками успішності вирішення головних життєвих завдань, що уможливило оцінку їх особистісних характеристик.

На другому етапі емпіричного дослідження за допомогою факторного аналізу (**varimax rotation**) було виділено **п'ять головних компонент особистісних чинників успішності життєдіяльності**.

Перша компонента «Позитивне функціонування» (табл. 1) пояснює 30 % загальної дисперсії та включає в себе смисло-життєві орієнтації, що характеризуються емоційною насиченістю життя, задоволеністю самореалізацією, локусом контролю Я, наявністю мети у житті, а також локусом контролю життя. Це підтверджує роль осмисленості та суб'єктивної активності у забезпеченні успішного вирішення головних життєвих задач особистості. Крім того, до першої компоненти увійшли також показники задоволеності життям, суб'єктивного та психологічного благополуччя, психічного здоров'я і емоційної стійкості. Тобто, якщо особистість може вільно виявляти і реалізовувати свій потенціал, то вона здорова, гармонійна, знаходиться у стані психологічного комфорту, який є оптимальним для швидкого і ефективного розв'язування нестандартних життєвих ситуацій. До першої компоненти також увійшла самоповага, а отже, вирішуючи життєві задачі, людині необхідно враховувати свої слабкі та сильні сторони, приймати їх, відчувати впевненість у власних можливостях контролювати ситуацію. Це дозволяє особистості ефективно реалізувати свій потенціал задля досягнення поставленої мети. Стратегія стресоподолання спрямована на вирішення проблемної ситуації, що також увійшла до складу першої компоненти, свідчить про те, що задля досягнення життєвого успіху особистості необхідно ідентифікувати проблемну ситуацію та знайти альтернативні варіанти її вирішення.

До першого фактора також увійшла така риса особистості як сумлінність, що забезпечує свідомий контроль з боку суб'єкта за власною поведінкою, дозволяє особистості виявляти наполегливість, організованість, самоконтроль при вирішенні складних завдань життєдіяльності.

Успішність вирішення життєвого завдання, пов'язаного з налагодженням дружніх та близьких стосунків з оточуючими, забезпечується такою рисою особистості як доброзичливість та негативною кореляцією з макіавеллізмом.

Таблиця 1

Результати факторного аналізу особистісних чинників успішності життєдіяльності

Особистісні чинники успішності життєдіяльності		Компонента					
		1	2	3	4	5	
Позитивне функціонування	Смисло-життєві орієнтації	Загальний рівень	,776				
		Емоційна насиченість життя	,768				
		Задоволеність самореалізацією	,726				
		Локус контролю Я	,677				
		Цілі в житті	,598	,423			
		Локус контролю життя	,534	,551			
	Суб'єктивне благополуччя	,673					
	Локагор великої п'ятірки	Нейротизм	,629				
		Сумлінність	,521				
		Доброзичливість	,436				
		Відкритість новому досвіду				,456	
	Макіавеллізм	,625					
	Методика оцінки рівня психічного здоров'я	5,585					
	Задоволеність життям	,549					
	Психологічне благополуччя	Екологічна майстерність	,527			,524	
		Загальний рівень	,446			,667	
		Особистісне зростання				,665	
		Мета у житті				,569	
		Прийняття себе	,431			,536	
		Автономність				,530	
Самоповага	Ю,483						
Копінг-стратегія, орієнтована на вирішення проблеми	,412						

Друга компонента «Емоційний інтелект» (табл. 2), до якої увійшли компоненти міжособистісного і внутрішньоособистісного інтелекту, дає уявлення про вплив уміння адекватно розпізнавати та оцінювати емоційну інформацію на успішність вирішення головних життєвих задач. Так, уміння особистості налаштовуватись на активну діяльність, налагоджувати широке коло міжособистісних контактів, підтримувати близькі та дружні стосунки з оточуючими, володіння адаптивними механізмами подолання стресових ситуацій на робочому місці слугують підґрунтям для ефективного життєздійснення людини.

Таблиця 2

Результати факторного аналізу особистісних чинників успішності життєдіяльності

Особистісні чинники успішності життєдіяльності		Компонента				
		1	2	3	4	5
Емоційний інтелект	Методика оцінки EI (ЕМІН)	Управління емоціями оточуючих	,848			
		Розуміння власних емоцій	,826			
		Управління власними емоціями	,771			
		Контроль експресії	,695			
		Розуміння емоцій оточуючих	,684		,418	

Третя компонента «Схильність до особистісних розладів» (табл. 3) характеризується негативними кореляційними зв'язками з клінічними шкалами, котрі дозволяють оцінити рівень нервово-емоційної стійкості, вразливості, ступінь інтеграції особистісних властивостей та рівень адаптації особистості до соціального середовища. Крім того, до третьої компоненти з негативною кореляцією увійшла копінг-стратегія, орієнтована на емоції, що підтверджує її деструктивний характер у забезпеченні життєвого успіху, оскільки емоційно-фокусована орієнтація призводить до симптомів тривожності та депресії. До третього фактора також увійшла оцінка самоконтролю у спілкуванні, що свідчить про важливу роль комунікативних умінь у забезпеченні ефективного функціонування особистості.

Таблиця 3

Результати факторного аналізу особистісних чинників успішності життєдіяльності

Особистісні чинники успішності життєдіяльності		Компонента				
		1	2	3	4	5
Шкали особистісних розладів	Мінімум	Шизоїдність			,-825	
		Іпохондрія			,-812	
		Істерія			,-806	
		Психастенія			,-788	
		Психопатія			,-727	
		Депресія	,,-560		,-608	
		Паранояльність			,-531	
	Копінг-стратегія орієнтована на емоції			,-420		
	Оцінка самоконтролю у спілкуванні			,417		

Наступний фактор «Соціальний інтелект» (табл. 4) необхідний людині для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності, а отже є невід'ємною частиною забезпечення ефективного вирішення життєвих задач у сфері міжособистісних відносин.

Таблиця 4

Результати факторного аналізу особистісних чинників успішності життєдіяльності

Матриця обертальних компонент		Компонента				
Особистісні чинники успішності життєдіяльності		1	2	3	4	5
Соціальний інтелект	Субтест 2 (здатність до розуміння невербальної інформації)				,640	
	Субтест 4 (здатність розуміти логіку складних ситуацій взаємодії)				,624	
	Субтест 3 (здатність розуміти зміст слів у залежності від характеру міжособистісної взаємодії)				,474	
	Субтест 1 (здатність розуміти наслідки поведінки)		,542			

Висновки. Успішне виконання особистістю життєвих завдань є умовою реалізації життєвого успіху людини. Результати проведеного дослідження ієрархії особистісних чинників успішності життєдіяльності свідчать про провідну роль усвідомлення цілей та сенсу власного життя для ефективного вирішення головних життєвих завдань.

Важливу роль у забезпеченні життєвого успіху людини відіграє схильність обирати такі шляхи реалізації життєвих завдань, які дають змогу підтримувати належний рівень психічного здоров'я особистості.

Оптимальність поставлених життєвих завдань зумовлена впевненістю у власних можливостях їх вирішення а також готовністю людини до діяльності в непередбачуваних стресогенних ситуаціях. Серед стратегій подолання складних ситуацій, за результатами дослідження, найбільш конструктивно виявилась копінг-стратегія, спрямована на активне подолання проблемної ситуації.

Внутрішньоособистісний та міжособистісний підвиди інтелекту сприяють налаштуванню особистості на активну діяльність, налагодженню широкого кола міжособистісних контактів, підтримці близьких та дружніх стосунків із тими, хто знаходиться навколо, тобто слугують підґрунтям для ефективного життєствердження людини.

Успішності життєдіяльності заважають особистісні розлади: шизоїдність, іпохондрія, істерія, психастенія та ін., а також домінування емоційного реагування як стратегії подолання життєвих стресів.

Напрями подальших досліджень проблеми ми пов'язуємо з аналізом причин низької ролі інших компонент, виявлених за результатами факторного аналізу та з перевіркою їх ролі на інших вибірках.

Бібліографічні посилання

1. **Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
2. **Братусь Б. С.** Личностные смыслы по А. Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания / Б. С. Братусь. – Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – С. 284–297.
3. **Васильев И. А.** Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Васильев Игорь Александрович – М., 1998. – 321 с.
4. **Крайчинська В. А.** Формування життєвих завдань та самонастановлення особистості / В. А. Крайчинська // Соціальна психологія. – 2009. – № 2 (34). – С. 114–123.
5. **Красноярцева О. М.** Психологические механизмы возникновения и регуляции мышления в реальной жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Красноярцева Ольга Михайловна – Барнаул, 1996. – 341 с.
6. **Носенко Е. Л.** Шляхи наближення предмету психологічного дослідження до його об'єкта (на прикладі вивчення активності особистості) / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир : «Видво ЖДУ ім. І. Франка». – 2009. – Т. 7. – С. 149–154.

7. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – Київ : Рута, 2001. – 320 с.
8. **Татенко Н. О.** Життєві завдання особистості як умова реалізації життєвого успіху / Н. О. Татенко // Наукові студії Ін-ту соціальної та політ. психол. АПН України. – 2007. – Вип. 16 (19). – С. 46–54.
9. **Титаренко Т. М.** Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискусії / Т. М. Титаренко // Наук. зап. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 25. – С. 416–430.
10. **Bandura A.** Self-Efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 2010. – 604 p.
11. **Janakov B.** Basic Life Tasks / B. Janakov // International Journal of Psychology, Vol.43. Issue ¾, June/August 2008/ Abstract of the XXIX International Congress of Psychology. – Berlin, Germany, July, 20–25, 2008. – 636 p.
12. **Seligman M. E. P.** Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment / M. E. P. Seligman. – New York : Free Press, 2006. – 321 p.
13. **Zeidner M.** What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health / Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. – London : The Mit Press Cambridge, 2007. – 441 p.

Надійшла до редколегії 20.03.2013.

SUMMARY

Arshava I., Nosenko E.

**VALIDATING A COMPUTER-BASED TECHNIQUE
FOR ASSESSING STABILITY TO FAILURE STRESS****References:** 32 sources

An upsurge of interest in the implicit personality assessment, currently observed both in personality psycho-diagnostics and in experimental studies of social attitudes and prejudices, signals the shifting of researchers' attention from defining between-person personality taxonomy to specifying comprehensive within-person processes, the dynamics of which can be captured at the level of an individual case. This research examines the possibility of the implicit assessment of the individual's stability vs. susceptibility to failure stress by comparing the degrees of efficacy in the voluntary self-regulation of a computer-simulated information-processing activity under different conditions (patent of Ukraine № 91842, issued in 2010). By exposing two groups of participants (university undergraduates) to processing the information, the scope of which exceeds the human short-term memory capacity at one of the stages of the modeled activity an unexpected and unavoidable failure is elicited. The participants who retain stability of their self-regulation behavior after having been exposed to failure, i.e. who keep processing information as effectively as they did prior to failure, are claimed to retain homeostasis and thus possess emotional stability. Those, who loose homeostasis after failure and display lower standards of self-regulation behavior, are considered to be susceptible to stress. The validity of the suggested type of the implicit diagnostics was empirically tested by clustering (K-means algorithm) two samples of the participants on the properties of their self-regulation behavior and testing between-cluster differences by a set of the explicitly assessed variables: Action control efficacy (Kuhl, 2001), preferred strategies of Coping with Stressful Situations (Endler, Parker, 1990), Purpose-in-Life orientation (a Russian version of the test by Crumbaugh and Maholick, modified by D.Leontiev, 1992), Psychological Well-being (Ryff, 1989). Statistically significant differences in the properties of the successful vs. unsuccessful modes of self-regulative behavior, assessed implicitly with the patented method and in the explicitly assessed personality characteristics confirmed the prognostic validity of the suggested method.

Key words: personality stability vs. susceptibility to stress, information-processing technique, self-regulation efficacy, implicit assessment.

Afonina E.

**EMOTIONAL MATURITY OF PERSONALITY:
THE PRACTICAL PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS****References:** 16 sources

In the difficult conditions of the contemporary society which are far from being favorable to maintain one's emotional and physical health the problem of development and achievement of emotional maturity as a factor of the well-being is getting more significant. Based on the theoretical concepts of different scientists who defined the construct of emotional maturity three groups of psychological methods for assessing emotional maturity are analyzed. The first group includes the methods that are used to assess emotional maturity explicitly and have a theoretical or empirical verification. The second group includes the methods that are intended to assess emotional maturity as a separate scale complimented by other scales, related to evaluating other aspects of emotionality in the structure of the personality. The third group includes the methods in which emotional maturity is mentioned in the description of other psychic phenomena, or in the interpretation of certain factors (scales). Psychodiagnostic methods studying different parameters depending on the theoretical concepts of the authors about the structure and content of the emotional maturity of the personality make references to concepts of emotional development, consciousness, cognitive and volitional capacities of the personality and the coping strategies the individual prefer to use. The problem of developing valid and reliable psychodiagnostic methods of studying emotional maturity of the adult personality as a holistic phenomenon still awaits attention and retains its significance.

Key words: emotional maturity, personality, assessing, emotional development, cognitive and volitional capacities.

FORMS OF MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS FORMATION IN JUVENILITY

References: 11 sources

The findings of this research suggest that there are different points of view on the interpretation outcomes of emotions experienced in juvenility as appraised by foreign and native psychologists. One of the essential questions analyzed in this paper is the role of interpersonal relationships in the individual's life activity. The authors emphasize that juvenility is the age of inner power growth of the personality which manifests itself as a sign of the individuality. It was demonstrated that one of the most vivid indicants of the efficacy of the relations is the stability of emotional manifestations. To observe the type of correlations between emotions and relations a sample of 30 young boys and girls was selected. These participants were assessed with the help of the following tests: "the diagnostics of the obstacles in the emotional establishing contacts" and "the diagnostics of interpersonal relationships". The analysis of the research findings proved the hypothesis that emotional manifestations are linked to certain relationships in the group. It was also found that the most significant obstacles in establishing the emotional contacts are the lack of the ability to manage one's emotions and an inadequate manifestation of emotions. The authors state that a more emotionally balanced personality maintains contacts easily with surrounding people.

Key words: personality, emotional sphere, juvenility, interpersonal relationships.

Barkova D., Perevertailo M.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF TEENAGERS EDUCATED IN THE REGULAR AND BOARDING SECONDARY SCHOOLS

References: 11 sources

The analysis of the current state of the problem has allowed to define the role of the type of schooling enhancing or, at least, retaining the appropriate level of the psychological health of the learners. According to the definition of the author of the paper, psychological health is a condition of openness to experience, ability to maintain contacts with internal and external personality's reality and successfully acquire knowledge and skills.

To define the level of the psychological health the authors have used the following terms: individual manifestation of psychological health, the norms of the health, communicative competence, personal adaptive potential, moral patterns acquired, etc. The authors have revealed in the paper not only the medical backgrounds of investigating the impact of different factors on the level of the psychological health of the secondary school learner, but have carried out an empirical research and checked their postulates in practice. It was found as a result of the research that the problem of psychological health the most significantly arises in the period of the formation of the personality that is at the teen age, since this period as is known from the theory of the personality development plays a significant role in the consequential outcomes and results in certain consequential outcomes in the fundamental psychological structure of the personality. To investigate empirically the level of the psychological health achieved by the learners in different types of educational establishments a sample of 40 teenagers was chosen and the following variables were assessed: the level of the comprehension by the learner of the purpose of life, the emotional stability level and moral normativity. The analysis of the empirical findings proved the hypothesis that there are no significant differences between the levels of adaptability and personal growth among the teenagers grown up and educated in different types of schools. The results obtained suggest that the similarity of educational conditions are maintained in different types of schools both regular and boarding, and the acquired behavior stereotypes, the adequacy of the teenagers' self-assessment in both groups seem to be comparable.

Key words: teenager, psychological health, types of schools.

PSYCHOSEMANTIC DIAGNOSIS OF LIFE ANTICIPATION

References: 12 sources

The importance of understanding the human capacity for understanding and predicting the course of events is important in any society and in any time. The paper is aimed at analyzing the characteristic features and methodological foundations of the psychosemantic approach to investigating anticipation in psychology. The study of the individual's life anticipation is of particular interest since it is done in terms of the system of constructs formed by each individual. Psychosemantic research of one's own life anticipation should follow a scheme, which includes: a) detection of a system of constructs chosen by the individuals, and evaluation of the future in the context of those constructs; b) studying intercorrelations and (or) subjective probabilistic relationships between constructs; c) establishing hierarchical relationships of superordination and subordination between the constructs. These intercorrelations and subjective probabilistic approaches are defined with the help of the probabilistic differential method complementary.

Key words: life anticipation, psychosemantic diagnosis.

Bogach E.

MORAL CHOICE SITUATIONS IN THE PERIOD OF EARLY YOUTH

References: 12 sources

The paper is aimed at analyzing the approaches to specifying the moral choice situations pertinent to the age of early youth. Classification of moral choice situations is postulated to be based on the leading types of relationships at the age of early youth, namely: "a high school student – an unknown person", "a high school student – one's own family", "a high school student – a friend". The actualization of the age specific requirements on the basis of which the boundaries of interaction between the personality and the surrounding world are enriched is reflected in the restructuring of the system of relationships "a high school student – an unknown person". The actualization of the contradictory by nature requirements of "detaching" and "affiliation" is distinctly traced in the mentioned above examples of moral choice situations, which reflects the system of relationships "a high school student – a friend". Qualitative changes in the interaction between students of high school and significant adults caused by the need of autonomy and convergence, are reflected in the system of relationships "a high school student – one's own family".

Key words: a situation of the moral choice, a high school student, an action, moral activity, a system of relationships, a moral values conflict, early youth, moral concerns, values, sphere of interpersonal communication.

Bunjak N.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PRONENESS TO CONFLICT BEHAVIOR IN THE PERIOD OF STUDENTSHIP

References: 7 sources

The University student is claimed to be one of the most important figure today who determines the future of the society and its progressive development and democratic transformations. In the difficult conditions of life, characterizing the situation in the country nowadays contemporary students are often uncertain about their future and in connection with this, experience negative emotional states which might cause intrapersonal conflicts. The contemporary youth is characterized nowadays by numerous conflicts in which the development of the age specific achievements takes place, namely: self-actualization, self-expression, competition, defending one's own values, attitudes and passions. The paper presents the results of an anonymous survey in testing of Ternopil National university students aimed at defining the relationships between the frequency of the intrapersonal conflicts experienced by the young people and psychological factors causing them. The proneness to the conflict behavior of the personality has been shown

to be caused by such psychological characteristics of the individual as the level of self-esteem, the level of aggression, anxiety, frustration, rigidity and locus of control. It is postulated in the paper that high proneness of the personality to the conflict behavior can be adequately described with reference to a set of personality properties which jointly define and enhance the levels of conflict. This set of characteristics act as psychological determinants of conflicts. The analysis of the survey designed to define the sources of the students' proneness to the conflict behavior shows that the problem requires further theoretical research and empirical studies to obtain a more comprehensive picture of the possible causes of proneness to this type of behavior.

Key words: studentship, conflict behavior, self-esteem, aggression, rigidity, locus of control.

Volkov D., Serdyuk S.

MAJOR PERSONALITY TRAITS OF THE LAW ENFORCEMENT PROFESSIONALS

References: 12 sources

The research was aimed at summing up the specific impact of the activities of the law enforcement professionals on their personality traits.

60 students of the Home Affairs University aging up to 25 years were involved as research participants whose individual traits were assessed using the appropriate psychodiagnostic inventories.

Personality data were statistically processed and their validity as the indicants of the professional activities impact on the traits was revealed. The research findings allowed to form a profile of the dominant personality characteristics, specific to the law enforcement professional, which include: externality, fixedness, excitability, pedantry, extrapunitiveness reflecting emotional instability, intolerance of the stressful situations and a relatively low level of self-sufficiency.

Thus, the defined traits can be characterized as threat for the normal personality functioning and successful fulfillment of the professional duties. The defined individual characteristics of the law enforcement professionals suggest the necessity of improving personnel selection and the psychological screening of their functioning; taking into account personality factors in the promotion to higher positions and in the course of career training; upbringing of the young professionals with reference to their individual characteristics. It is planned to use the data obtained for the development of the special psychocorrectional programs.

Key words: personality traits, law enforcement professional, self-sufficiency, emotional stability, intolerance of stress situations.

Zheleznyakova Y.

LONELINESS IN THE AGE OF ADOLESCENCE AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM

References: 26 sources

The analysis of the research findings of the contemporary Russian and Ukrainian authors shows that there is no consensus in interpreting the nature of loneliness, its origin, specific aspects of manifestation in the publications of foreign and native scholars. This allows to outline the problem field of the investigation of loneliness as a social and psychological phenomenon.

A teenager acquires social experience in the course of establishing various social relations. The development of individualization, weakening of relationships with the primary group, intensification of the social mobility within a society and the general instability provoke the growth of the subjective loneliness. The number of teenagers suffering from subjective loneliness grows in the contemporary society. This feeling, as a rule, leads to deviations in behavior and brings about such dangerous consequences as depression, abuse of drugs and alcohol, gambling addiction and even suicide attempts. Thus, loneliness results in serious problems. Parental neglect and lack of parental support seem to be the main reasons which stimulate the feelings of loneliness in teenagers. Positive feedback in the families where teenagers experience the lack of parental support is very weak and inadequate, which cause the stagnation of the subsequent socialization of teenagers.

Key words: adolescence, loneliness, parental neglect, lack of parental support.

Zaritskaya V.

THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ACHIEVED BY INDIVIDUALS”**References:** 11 sources

The paper is aimed at substantiating the significance of the construct of emotional intelligence as integrated personality trait at the present state of society development. The authors hypothesized that the activity of the personality and the balance of the individual's behavior depends on the adequacy of the emotional responses to different life situations. Based on the research of the problem of the multiple intelligence developed by Howard Gardner, James Guilford and Anne Sullivan and others the authors of the paper have investigated some specific forms of manifestation of particular type of intelligence and analyzed the significance of the ability to manage emotions for the behavior of the individuals. The authors of the paper emphasize on the particular role of such aspects of the emotional intelligence as the ability to regulate the responses to the objects and situations that people encounter in their life, the ability to assess the influence of the emotions by other people the ability to identify the role of emotions in human life, the ability to demonstrate emotions appropriately to the situational conditions and the ability to control one's own emotions and recognize the emotions of other people as well as the ability to use emotions to achieve goals of life.

The paper illustrates the role of the level of emotional intelligence in maintaining smooth relationships with other people and motivate oneself for achieving the significant goals of one's own life.

Key words: emotional intelligence, relationships, individual, goal in life.

Znanetska O.

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL BURNOUT
IN MEDICAL PERSONNEL****References:** 14 sources

Theoretical analysis of the emotional burnout phenomenon has shown that despite its universal structure manifested by three major stages, the psychological factors causing the syndrome are different in various types of the socioeconomic professions. This paper is aimed at analyzing the nature of professional burnout experienced by the medical personnel and manifested in the form of vocational maladjustment. It has been found that the burnout syndrome is a complicated psychophysiological phenomenon defined as emotional, mental and physical exhaustion due to long-lasting emotional burden which can be manifested through depression, the feelings of tiredness and devastation, lack of energy and enthusiasm, the disability of seeing the positive results of one's own work, the negative attitude towards the patients and life in general. Our empirical data suggest that the emotionally exhausted medical professionals become not only indifferent to the sufferings of their patients but cynical which threatens their own personality integrity. The specific aspect of the burnout of these professionals is that young people seem to be prone to burnout even more than the elderly. It can be explained by the dissatisfaction of the young people with their professional status, while the elderly people whose professional occupation prospects are more limited feel more satisfied with their work and value it. The results of the present research have shown that the introverted respondents are disposed to the emotional burnout to greater extent.

Key words: emotional burnout, professional burnout, professional stress in medical personnel, emotional burnout syndrome structure; factors, components and symptoms of emotional burnout.

Korniienko V., Nykanorova Yu., Kuleshova T.

**INTERNET-ADDICTION AS FACTOR OF THE INTERPERSONAL
COMMUNICATION DISORDER****References:** 6 sources

The paper is aimed at studying psychological characteristics of Internet-addicted individuals, which can cause violation of their interpersonal communication and tell negatively on psychological health.

Theoretical analysis of the problem has shown that Internet-addiction can not only deteriorate interpersonal communication but also negatively influence the individual's personal sphere and psychological health.

The results of the empirical research allow making the following conclusion that with the increase of the Internet-addiction, the inner undifferentiated states of "for" and "against" one are likely to appear. The higher is the level of the Internet-addiction, the lower the results in the "Self-respect" scale are. The group of the Internet-addicted research participants appeared to possess in their repertoire of coping strategies "Avoidance" as a dominating strategy.

Key words: Internet addition, interpersonal communication, psychological health, self-respect, coping strategies, avoidance

Nosenko E., Novitskaja I.

PERSONALITY FACTORS OF EFFICACY OF LIE DETECTION

References: 43 sources

The review of the state-of-the art in defining the personality factors of the successful lie detection has shown that even the key researchers in the field like P. Ekman and M. O'Sullivan recognize that only the chosen few, referred to by them "wizards", are capable to consistently cope with this exceptionally complicated intellectual activity, the social demand of which is high. On the basis of the meta-analysis of the problem and the author's own empirical data the following three basic hypothesis as to the personality characteristic features the efficacious human lie-detectors are to meet have been formulated.

1. No matter how paradoxically it might sound, the one, capable of lie-detection is expected to have a truth bias, positive thinking, stick to the positive values (wisdom, courage, justice, humanity etc.), possess agreeableness, as a trait.

2. To successfully detect lies one is to possess high level of fluid-intelligence, logical reasoning, a synthetic cognitive style, ambiguity tolerance, openness to a new experience, field-independence, mindfulness, conscientiousness.

3. Since lying at least a spontaneous one incorporates switching attention between the incompatible thinking (inner speech) and outer speech, the liar experience an emotional tension which can be better recognized by the person who possesses low anxiety and high level of emotional intelligence.

The above-mentioned postulates were examined on a sample of 60 subjects by the method of cluster-analysis (K-means algorithm). The sample was split into 2 opposite clusters by the efficacy of lie detection. Infer-cluster differences in the personality traits, assessed by t-test, appeared significant.

Key words: hidden mental imagery, lie detection, personality factors, truth bias, interpersonal communication.

Nosenko E., Trulyaev R.

PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF A PEDAGOGUE'S POSITIVE VALUES' INFLUENCE ON STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING

References: 10 sources

Among many factors that facilitate the learner's subjective well-being the phenomenon of the teacher's burnout has been most extensively investigated uptill recently. This study is aimed at elucidating the role of the positive values and the "Character strengths" of the teachers, that are formed thanks to sticking to the positive values in stimulating the learners' subjective well-being. The latter is represented by two components: the cognitive one (satisfaction with life) and the affective one (domination of the positive emotions over the negative ones in the experience of the learners).

On a representative sample of the secondary school-level learners aging 11-17 years (N = 917) and a sample of school teachers aging 25-65 (N = 241) the following hypotheses were examined: 1) the higher is the level of the positive values and character strengths of the teachers, the higher is the subjective well-being of their students; 2) the mechanisms of the impact of the teacher's positive values and character strengths on the learner's subjective well-being is medi-

ated by: a) the positive emotions, the learners experience thanks to the kindness and tolerance of the teachers, sticking to the value of Humanity; b) the high self-esteem level of the learners is stimulated by the fairness of the teachers, sticking to the value of justice; c) the social learning effect is induced by the positive values of the teachers whose learners follow good examples of interpersonal behavior.

It was found after clustering the teachers (K-means algorithm) into the two opposite clusters, that the teachers with statistically higher levels of the positive values and character strengths produce a positive effect on their learners' subjective well-being assessed by PANAS, Satisfaction with Life Test, Self-esteem measures. Besides, the learner's values and character strengths were found (by ANOVA) to reflect the effect of those of their teachers.

The important outcome of this research is that the impact of teachers' positivity on the personality of the learners appeared to be not only favorable but rather diverse and comprehensive.

Key words: positive values, character strengths, subjective well-being, pedagogue.

Ostapuk O.

THEORETICAL INVESTIGATIONS OF THE PROBLEM OF FEAR

References: 12 sources

Contemporary stage of research in the sphere of personality is characterized by the growing interest to studying emotions. Fear as one of the four basic vital emotions has been extensively studied in the number of aspects: the peculiarities of its manifestation in the emotional states of an individual; types of personal and social fears; psychological determinants of the origin of fears and specific ways of their overcoming; the dynamics of progress of the fear on the three stages of its experiencing. Contemporary investigations of the fears experienced by the children of primary school, juvenile age and preadult age students are considered to be the most widely investigated. Comparatively less investigated is the domain of fears, specific to the period of young-adulthood, including their psychological determinants and origin, and ways of their overcoming. This paper is specifically aimed at studying psychological peculiarities and social situations entailing the development of the fears in the young adulthood. We claim that the emotional states, forms of manifestation of fears, psychological determinants and ways of overcoming fears essentially change as compared with the previous developmental stages in the period of young adulthood. In our opinion it is reasonable to study fear on three stages (according to Chernavskiy A. F.) This comprehensive approach to studying fears can be of theoretical significance and can help to define the practical ways of correcting and preventing fears in the period of young adulthood.

Key words: young adulthood, fears, forms of manifestation, psychological outcomes, ways of overcoming.

Petrusenko A., Alekseenko S.

DETERMINANTS OF THE PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME OF PEDAGOGUES IN THE PSYCHOLOGICAL HEALTH ASPECT

References: 22 sources

The aim of this paper was to analyze the relationship of the professional burnout syndrome of pedagogues and the psychological well-being of the professionals as well as their personality adaptive resources. The empirical study was carried out using the following inventories: "Maslach Burnout Inventory" (Maslach-Jackson) adapted by Vodopianova; "Questionnaire Emotional Burnout" (V. V. Boiko); multilevel personal questionnaire "Adaptation-MLOAM" (A. G. Maklakov and S. V. Chermjanin); "Psychological Well-Being Scales" (Caroll D. Ryff). Mathematical processing of the empirical data was done with help of SPSS v.13.0 program for Windows. The experimental investigation carried out on a sample of 40 pedagogues has shown that statistically significant negative correlations exist between the level of professional burnout and the adaptive personality potential measures as well as between professional burnout level and the level of psychological well-being of the pedagogues. Although the correlational data obtained in this research do not allow to define the personality determinants of the pedagogues' burn out, they suggest several hypotheses for further research. The first one is about the sense of the correlation between the adaptive potential of the personality and the level of burnout:

one can expect that a low level of adaptive potential can be one of the determinants of burnout. The second hypothesis is that one can expect that the low level psychological well-being can cause teachers' burnout. The last hypotheses can be explicated by mentioning that psychological well-being includes several scales: the first of them is the scale of self-acceptance – the level of self-acceptance might possibly be a determinant of burnout as well as any other psychological well-being scales. The second scale is ability to maintain good relationships with other people. So the results of the research confirm a general line of research findings in the field of studying the role of personality factors of the pedagogues burnout and have good new prospects for further research.

Key words: professional burnout, pedagogues, psychological health, well-being.

Repkina N.

KHARKIV PSYCHOLOGICAL SCHOOL AND THE SYSTEM OF EDUCATION AIMED AT PERSONALITY EVOLUTION

References: 12 sources

Kharkiv psychological school has played an important role in designing an innovative educational system aimed at stimulating the personality evolution. Solving problems of understanding the fundamentals of sciences becomes the subject of the cognitive activity. At the same time it was revealed that the learner's self-consciousness is being developed and she/he acquires capacities of comprehending, meaningful reflection and goal-settings. Then the further development of perception, imagination, memory and thinking takes place which obtain reflexive characteristics. The focus here is on memory's link not to the psychological structure of an action but to the processes of the subject's self-regulation. Since it is reflexive in nature, goal-settings engenders mnemonic processes of corresponding type. Therefore, the author postulates the leading function of memory which turns out not simply to provide retention or the selection and interpretation of the experience, but also to make possible its reflexive organization directly in the process of accumulation. The theoretical validity and practical potential of this interpretation of memory is confirmed by the material that the author obtained from experimental and mass-scale education aimed at developing the schoolchild as a subject of the cognitive activity. It is common knowledge that the reflexive memory combines in itself the advantages of the involuntary and voluntary memory, which is that ideal person's memory which secrets P. I. Zinchenko tried to reveal.

Key words: educational system, personality evolution, cognitive activity, memory.

Sokur A., Grisenko N.

INDIVIDUAL SPECIFICITY OF FORGIVENESS AS A CHARACTER-STRENGTH IN ADOLESCENCE

References: 21 sources

The phenomenon of forgiveness is interpreted as a human conscious decision to abandon negative feelings and improve one's own state. Forgiveness is also regarded as a decision to change one's life and stop feeling like a victim by having taken a situation under one's own control. **The paper analyses the relationship between the concepts of forgiveness and reconciliation.** The concept of forgiveness is also studied in the context of other, similar in meaning, terms. The theoretical data on the role of forgiveness in maintaining physical and mental health are presented. The factors that impede the process of forgiving as well as those contributing to it are considered. It is hypothesized that there exist certain personal factors which determine the manifestation of higher level of forgiveness. On a representative sample of adolescents (N=65) it has been shown that there is a lawful relationship between the capacity for forgiveness and such personal characteristics as agreeableness, conscientiousness, personal maturity, empathy, reflection, courage and hope.

Key words: forgiveness, the capacity for forgiveness, personality traits, physical and mental health.

VIOLETION OF THE EMOTIONAL ADAPTATION OF THE PRIMARY SCHOOL FIRST-GRADERS

References: 17 sources

Emotional disadaptation often turns out to be almost unavoidable for the children of the primary school age as it is an emotional component in the structure of the adaptive mechanisms which dominate at this age. The term "disadaptation" in an elementary school can be interpreted as a mental state caused by the emotional stress manifested in the changes of the mechanisms of self-regulation which reduce the performance efficacy of cognitive processes causing communication problems. Changes in the conditions of life and activity can cause emotional disturbance in the first-graders. Responses of children to school difficulties in the form of anxiety, uncertainty, fear of the teacher, classmates, performing tasks are quite common since there are natural and acquired factors that contribute to enhancing one's emotional state. By the individual psychological factors of the emotional sphere we mean the individual characteristics indicative of temperament and personal anxiety. The social psychological factors imply the type of the family upbringing, the emotional climate in the family, the style of interaction between students and teachers and the like. The paper highlights the emotional factors of disadaptation. It elucidates the impact of social psychological and individual psychological factors on the emergence of the emotional adaptation disorders among children of the primary school age.

Key words: emotional disadaptation, individual psychological and social psychological factors of emotional disadaptation.

Turchina L.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPROVING VOCATIONAL GUIDANCE OF THE SECONDARY SCHOOL LEAVERS

References: 14 sources

The paper is aimed at singling out the psychological and pedagogical aspects of improving vocational guidance offered to the secondary school leavers at the final level of instruction in the secondary school providing the so-called profile training. Theoretical principles of defining the content of vocational guidance for the senior secondary school students are analyzed in the paper and some specific aspects of the organizational efforts necessary for rendering vocational assistance for the secondary school leavers are discussed.

The paper is aimed at substantiation of the approach to the design of a special practically guided model for providing psychological vocational guidance to the secondary school learners in defining the future professional orientation.

The model is based on the three basic principles of the design. The first one is described as the necessity of providing to the learner a tutor's support in choosing the so-called profile studies on the final stage of the secondary school instruction to be able to fit in the future professional orientation. The second principle implemented in the model presupposes the analysis of the existing concepts and approaches to defining the aspects of the professional guidance in choosing professional sphere of orientation upon the completion of the secondary school instruction. There are several aspects incorporated into deciding which profession to choose to concentrate on and psychological pre-requisites of successful acquisition of knowledge in certain field of professional concentration are taken into account. And the third component of the model is associated with the realization of complex of pedagogical conditions that positively influence the level of readiness of school leavers at the final level of school instruction to make an adequate choice of future professional orientation. The vocational model for assisting the school leavers in choosing future profession was assessed empirically and different aspects of its appropriateness were examined, namely: preparatory, inspiration motivational aspect and operational efficacy of the pedagogical conditions preparing the learner for the adequate choice of the professional orientations. Specific methodological recommendations have been designed by the author on the basis of the results of the pedagogical research carried out for the examining of the adequacy of the vocational model described in the paper.

Key words: pedagogical conditions, senior secondary school learners, vocational guidance, choice of profession, profile study.

Chetveryk-Burchak A.

THE HIERARCHY OF PERSONALITY RESOURCES OF LIFE SUCCESS

References: 12 sources

The study investigated the hierarchy of the personality determinants of life success, defined in terms of the effectiveness of the solution of basic life tasks. A sample of 135 young adults (aging 18-35) was tested on the personality variables of the positive and negative functioning. The factor analysis (varimax rotation) has yielded four major components. The first component referred to as an “effective self-management” is loaded, in the descending order, by the sense-of-the life variables (.776), characterizing the emotional richness of life, satisfaction with self-realization, self- management, purpose in life and life-management. Then goes the subjective well-being (.673), conscientiousness (.521) and agreeableness (.436), and negative correlations with neuroticism (-.639) and machiavellianism as a “Dark Triad” trait (-.625). The first factor also includes life satisfaction (.549) and the Mental Health Continuum variable (.585), psychological well-being (.446) with Environmental Mastery and Self-Acceptance leading the list), self-esteem (.483) and problem-focused coping (.412). The second component, referred to as “Emotional Intelligence”, turned out to be loaded with interpersonal and intrapersonal aspects of emotional intelligence; the third component referred to as “low proneness to the signs of clinical traits and self-monitoring”, appeared to be loaded by negative correlations: with the clinical traits (as measured by MMPI), emotion-focused coping strategy and positive correlations with self-monitoring. And the fourth factor – “Social intelligence” has turned out to be loaded by positive correlations with the appropriate indicants of the Guilford and Sullivan Social efficacy scale. The results suggest that the sense-of-the life, mental health variables (social, subjective and psychological well-being), emotional intelligence, self-esteem and social intelligence play a pivotal role in the effective solving of the basic life tasks.

Key words: personality resources, life success, positive and negative functioning, mental health variables, emotional intelligence, self-esteem, social intelligence.

НАШІ АВТОРИ

Алексєєнко Світлана Дмитрівна, старший викладач кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; darya.lesiv@gmail.com

Аршава Ірина Федорівна, доктор психологічних наук, професор; завідувач кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; iarshava@mail.ru

Афоніна Олена Іванівна, аспірант кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; my_avalon@inbox.ru

Баркова Дар'я Юріївна, кандидат психологічних наук; старший викладач кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; daryaternovska@gmail.com

Батраченко Іван Георгійович, доктор психологічних наук, доцент; завідувач кафедри педагогіки та психології Дніпропетровського інституту післядипломної освіти; ibatrachenko@yandex.ru

Блавацька Ірина Євгенівна, аспірант кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса); викладач кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; wordworth@mail.ru

Богач Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук; старший викладач кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; e.bogach@mail.ru

Буняк Надія Андроніковна, доктор психологічних наук, професор; завідувач кафедри «Психології у виробничій сфері» Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя; bunjak_n@tstu.edu.ua

Волков Дмитро Сергійович, кандидат психологічних наук; доцент кафедри загальної та медичної психології, декан факультету психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; d_volkov66@i.ua

Грисенко Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук; доцент кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; nataly.grisenko@gmail.com

Железнякова Юлія Володимирівна, аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету (м. Запоріжжя); jk99799@yandex.ru

Знанецька Олена Миколаївна, кандидат психологічних наук; доцент кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; znanetska@i.ua

Зарицька Валентина Василівна, доктор психологічних наук, доцент; професор кафедри практичної психології Класичного приватного університету (м. Запоріжжя); kozarikk@mail.ru

Корнієнко Вікторія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри загальної та медичної психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; viktoria_korn@ukr.net

Кулешова Тетяна В'ячеславівна, кандидат філологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Дніпропетровського інституту післядипломної освіти; t-kuleshova@yandex.ua

Ніканорова Юлія Валеріївна, головний лікар ПНД СМСЧ №6; y_nika@i.ua

Новицька Ія В'ячеславівна, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; qeenta@gmail.com

Носенко Елеонора Львівна, доктор психологічних наук, професор; завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; enosenko2001@mail.ru

Нудель Валерія Олександрівна, студентка кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; n_lera92@mail.ru

Остапук Олеся Віталіївна, аспірант кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; lesya_o_v@ukr.net

Перевертайло Марина Олександрівна, студентка кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; p_marishka92@mail.ru

Петрусенко Олексій Ігоревич, студент Центру заочної та вечірньої форм навчання Дніпропетровського Національного університету імені Олеся Гончара; alexey.petrusenko@gmail.com

Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; nvrepkina@gmail.com

Сердюк Світлана Миколаївна, кандидат біологічних наук, доцент; доцент кафедри соціальної психології та психології управління Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; dr.kosha@yandex.ua

Сокур Анна Володимирівна, студентка кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; anasokur@rambler.ru

Тіхонова Марина Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент; доцент кафедри психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка; tihonova_marinaa@mail.ru

Труляєв Роман Олександрович, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; trulyaev_roman@i.ua

Турчина Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук; в. о. доцента кафедри педагогіки та психології, директор філії РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Армянськ); turchina2011@gmail.com

Четверик-Бурчак Аліна Григорівна, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара; yaneznau@list.ru

AUTHORS

Alekseenko Svitlana, Assistant Professor, Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; darya.lesiv@gmail.com

Afonina Olena, Ph. D. student, Department of Psychology, Lugansk Taras Shevchenko National University; my_avalon@inbox.ru

Arshava Iryna, Doctor of Psychology, Professor; the Head of Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; iarshava@mail.ru

Barkova Darya, Ph. D., Assistant Professor, Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; daryaternovska@gmail.com

Batrachenko Ivan, Doctor of Psychology, the Head of Department of Psychology and Pedagogy, Dnipropetrovsk Institute of Post-Graduate Studies; ibatrachenko@yandex.ru

Blavatska Iryna, Ph. D. student, Department of Theory and Methodic of Practical Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa; Instructor, Department of Social Psychology and Psychology of Management, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; wordworth@mail.ru

Bogach Olena, Assistant Professor, Department of Psychology, Lugansk Taras Shevchenko National University; e.bogach@mail.ru

Bunjak Nadiya, Doctor of Psychology, the Head of Department of Psychology in the Industry, Ternopil Ivan Pul'uj National Technical University; bunjak_n@tstu.edu.ua

Chetveryk-Burchak Alina, Ph. D. student, Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; yaneznau@list.ru

Grisenko Nataliya, Ph. D., Associate Professor, Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; nataly.grisenko@gmail.com

Korniyenko Viktoriya, Ph. D., Associate Professor, Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; viktoria_korn@ukr.net

Kuleshova Tetyana, Ph. D., Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Dnipropetrovsk Institute of Post-Graduate Studies; t-kuleshova@yandex.ua

Novitskaja Iya, Ph. D. student at Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; qeenta@gmail.com

Nosenko Eleonora, Doctor of Psychology, Professor, the Head of Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; enosenko2001@mail.ru

Nudel Valeriya, Student, Department of Social Psychology and Psychology of Management, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; n_lera92@mail.ru

Nykanorova Yuliya, Chief Physician, Psycho-Neurologic Department of Special Medical Clinic №6; y_nika@i.ua

Ostaluk Olesya, Ph. D. Student, Department of Psychology, Lugansk Taras Shevchenko National University; lesya_o_v@ukr.net

Perevertailo Maryna, Student, Department of Social Psychology and Psychology of Management, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; p_marishka92@mail.ru

Petrusenko Olexiy, Student, Center of Correspondence Education and Evening School, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; alexey.petrusenko@gmail.com

Repkina Nataliya, Ph. D., Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk Taras Shevchenko National University; nvrepkina@gmail.com

Serdyuk Svitlana, Ph. D., Associate Professor, Department of Social Psychology and Psychology of Management, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; dr.kosha@yandex.ua

Sokur Anna, Student, Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; annasokur@rambler.ru

Tikhonova Maryna, Ph. D., Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk Taras Shevchenko National University; tihonova_marinaa@mail.ru

Trulyaev Roman, Ph. D. Student, Department of Pedagogic and Developmental Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; trulyaev_roman@i.ua

Turchina Lyudmila, Ph. D., Department of Pedagogy and Psychology, the Head of Republican Higher Educational Institution «Crimean University for the Humanities» Branch Office, Armyans'k; turchina2011@gmail.com

Volkov Dmytro, Ph. D., the Dean of Faculty of Psychology, Associate Professor, Department of General and Medical Psychology, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; d_volkov66@i.ua

Zaritskaya Valentina, Psychology Doctor, Department of Practical Psychology, Classical Private University, Zaporizhzhya; kozarikk@mail.ru

Zheleznyakova Yuliya, Ph. D. student, Department of Practical Psychology, Classical Private University, Zaporizhzhya; jk99799@yandex.ru

Znanetska Olena, Ph. D., Associate Professor, Department of Social Psychology and Psychology of Management, Dnipropetrovsk Oles Honchar National University; znanetska@i.ua

ЗМІСТ

Arshava Iryna, Nosenko Eleonora. VALIDATING A COMPUTER-BASED TECHNIQUE FOR ASSESSING STABILITY TO FAILURE STRESS	3
Афоніна О. І. ЕМОЦІЙНА ЗРІЛІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ	16
Баркова Д. Ю. Нудель В. О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ У ФОРМУВАННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	23
Баркова Д. Ю. Перевертайло М. О. СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ТА ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ	29
Батраченко І. Г. Блавацька І. Є. ПСИХОСЕМАНТИЧНА ДІАГНОСТИКА ЖИТТЄВОЇ АНТИЦИПАЦІЇ	37
Богач О. В. ОСОБЛИВОСТІ ВІКОВОЇ СПЕЦИФІКИ СИТУАЦІЙ МОРАЛЬНОГО ВИБОРУ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ	43
Буняк Н. А. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КОНФЛІКТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ	49
Волков Д. С., Сердюк С. М. ПРОВІДНІ ОСОБИСТІСНІ РИСИ СЛУЖБОВЦІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ	59
Железнякова Ю. В. САМОТНІСТЬ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	67
Зарицька В. В. ОЗНАКИ НАЯВНОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ОСОБИСТОСТІ.....	74
Знанецька О. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	80
Корнієнко В. В., Ніканорова Ю. В., Кулешова Т. В. ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ	87
Носенко Е. Л., Новицька І. В. ОСОБИСТІСНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ РОЗПІЗНАВАННЯ УСНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ З ПРИХОВАНИМИ МИСЛЕННЄВИМИ ОБРАЗАМИ.....	93
Носенко Е. Л., Труляєв Р. О. ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ВПЛИВУ ПОЗИТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ ПЕДАГОГА НА СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ	102
Остапук О. В. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТРАХУ	109

Петрусенко О. І., Алексєєнко С. Д. ДЕТЕРМІНАНТИ СИНДРОМУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В АСПЕКТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я	117
Репкіна Н. В. ХАРКІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Й СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ	123
Сокур А. В., Грисенко Н. В. ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОБАЧЕННЯ У ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	129
Тіхонова М. І. АДАПТАЦІЙНІ ПОРУШЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕРШОКЛАСНИКІВ.....	137
Турчина Л. О. ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В ПРОЦЕСІ ОРІЄНТУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ	142
Четверик-Бурчак А. Г. ІЄРАРХІЯ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ УСПІШНОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ	149
Summary.....	157
Наші автори	167
Authors.....	169

CONTENTS

Arshava I., Nosenko E. VALIDATING A COMPUTER-BASED TECHNIQUE FOR ASSESSING STABILITY TO FAILURE STRESS	3
Afonina, E. EMOTIONAL MATURITY OF PERSONALITY: THE PRACTICAL PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS.....	16
Barkova D. Yu., Nudel V. O. FORMS OF MANIFESTATION OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS FORMATION IN JUVENILITY	23
Barkova D. Yu., Perevertailo M. Yu. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF TEENAGERS EDUCATED IN THE REGULAR AND BOARDING SECONDARY SCHOOLS	29
Batrachenko I. G., Blavatska I. E. PSYCHOSEMANTIC DIAGNOSIS OF LIFE ANTICIPATION.....	37
Bogach E. MORAL CHOICE SITUATIONS IN THE PERIOD OF EARLY YOUTH	43
Bunjak N. A. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF PRONENESS TO CONFLICT BEHAVIOR IN THE PERIOD OF STUDENTSHIP.....	49
Volkov D., Serdyuk S. MAJOR PERSONALITY TRAITS OF THE LAW ENFORCEMENT PROFESSIONALS	59
Zheleznyakova Y. V. LONELINESS IN THE AGE OF ADOLESCENCE AS A SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEM	67
Zaritskaya V. V. THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ACHIEVED BY INDIVIDUALS	74
Znanetska O. M. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL BURNOUT IN MEDICAL PERSONNEL	80
Korniyenko V., Nykanorova Yu., Kuleshova T. INTERNET-ADDICTION AS FACTOR OF THE INTERPERSONAL COMMUNICATION DISORDER.....	87
Nosenko E. L., Novitskaja I. V. PERSONALITY FACTORS OF EFFICACY OF LIE DETECTION	93
Nosenko E. L., Trulyaev R. O. PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF A PEDAGOGUE'S POSITIVE VALUES' INFLUENCE ON STUDENTS' SUBJECTIVE WELL-BEING.....	102
Ostapuk O. V. THEORETICAL INVESTIGATIONS OF THE PROBLEM OF FEAR	109

Petrusenko A. I., Alekseenko S. D. DETERMINANTS OF THE PROFESSIONAL BURNOUT SYNDROME OF PEDAGOGUES IN THE PSYCHOLOGICAL HEALTH ASPECT	117
Repkina N. KHARKIV PSYCHOLOGICAL SCHOOL AND THE SYSTEM OF EDUCATION AIMED AT PERSONALITY EVOLUTION	123
Sokur A. V., Grisenko N. V. INDIVIDUAL SPECIFICITY OF FORGIVENESS AS A CHARACTER-STRENGTH IN ADOLESCENCE.....	129
Tikhonova M. VIOLATION OF THE EMOTIONAL ADAPTATION OF THE PRIMARY SCHOOL FIRST-GRADERS.....	137
Turchina L. A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPROVING VOCATIONAL GUIDANCE OF THE SECONDARY SCHOOL LEAVERS	142
Chetveryk-Burchak A. G. THE HIERARCHY OF PERSONALITY RESOURCES OF LIFE SUCCESS.....	149
Summary	157
Authors	169

Наукове видання
ВІСНИК
ДНІПРОПЕТРОВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія: ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 19

Заснований у 1993 р.

Українською та російською мовами

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 7898 від 17.09.2003 р.

Редактор Т. А. Ягельська
Технічний редактор В. А. Усенко
Коректор Т. А. Ягельська
Оригінал-макет Г. М. Хомич

Підписано до друку 28.05.2013. Формат 70×108¹/₁₆. Папір друкарський. Друк плоский.
Ум. друк. арк. 15,4. Ум. фарбовідб. 15,4. Обл.-вид. арк. 16,5. Тираж 100 прим.
Вид. № 1769. Зам. № .

Свідоцтво держреєстрації ДК № 289 від 21.12.2000 р.

ДП «Видавництво ДНУ»,
пр. Гагаріна, 72, м. Дніпропетровськ, 49010

Віддруковано в друкарні ЛіраМ.
49038, м. Дніпропетровськ, пл. Десантників, 1.
Свідоцтво ДП № 14 від 13.07.2000 р.