# З М І С Т

***Передмова***
**Павелків Р.В.** Завдання та перспективи психологічної служби РДГУ
**Петренко О.Б.** Інноваційна діяльність практичного психолога в організації роботи «школи сприяння здоров'ю»
**Литвиненко С.А., Ямницький В.М.** Психологія травми: трансгенераційний та феноменологічний аспекти
**Абрамова С.В.** Психолого-педагогічна діагностика сформованості соціальної активності у старших підлітків
**Артемова О.І.** Креативність як чинник розвитку професійних якостей майбутнього практичного психолога
**Барно О.М.** Причинно-наслідкові відносини у психології розвитку особистості
**Білоус Р.М., Боровська А.С**. Ціннісні орієнтації в процесі само актуалізації старшокласників
**Большакова А.М.** Поведінка типу А як проблема професійного здоров'я майбутніх менеджерів
**Борейчук І.О., Євдокимов Р.В.** Умови використання арт-терапевтичних технік в роботі із геронтопсихологічною групою клієнтів
**Борисова А.О.** Психологічний моніторинг міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання
**Бучко В.Б.** Проблема справедливості психологічний аспект
**Вознюк Ю.С**. Аналіз проблеми самоствердження особистості
**Воробйов А.М., Демчук О.О.** Умови адаптації та фактори дезадаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі
**Воронов Н.П., Курячий С.В**. Здоровьесберегающие технологии в профилактике состояния здоровья студентов специальной медицинской группы с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и опорно-двигательного аппарата
**Герман Л.В.** Значущість психологічної складової у професійній підготовці правоохоронців
**Грицюк І.М.** Емоційне виховання як засіб запобігання емоційної травми у дітей
**Грубляк В.В.** Розвиток пізнавальної активності студентів в процесі самонавчання
**Давидюк С.Г., ПащенкоО.О.** Психологічні особливості прояву креативності студентів гуманітарного та технічного профілю
**Демянюк О.Б.** Образ світу як психологічна основа самореалізації молоді
**Дружиніна І.А.** Емпатія у системі професійно важливих якостей майбутніх психологів
**Дучимінська Т.І.** Соціально-психологічний тренінг як засіб корекції проявів особистісної безпорадності студентів
**Жарікова С.Б.** Образ «Я» підлітка у цілісній моделі психологічного здоров'я особистості
**Жидко М.Е., Лушина Т.А.** Проблема психологической структуры научного мировоззрения у студентов современного технического университе
**Жидко М.Є., Кравченко К.О.** Особливості переживання у льотчиків на гострій стадії горя
**Жидко М.Є., Журавская О.В.** Особливості психологічної диференціації професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання
**Жизномірська О.Я.** Психологічне здоров'я особистості молодшого шкільного та підліткового віку
**Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К.** Соціально-психологічна адаптація особистості в умовах інклюзивної освіти
**Іванова Н.Г.** Психологічні основи підготовки, необхідні для успішного професійного становлення фахівців: ретроспективний аналіз проблеми
**Істинюк І.Д.** Педагогічна практика – провідний засіб забезпечення готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами
**Кідалова М.М.** Фасилітативний супровід емоційних бар'єрів у підлітковому віці як умова збереження психологічного здоров'я
**Корчакова Н.В.** Диспозиційні основи просоціальності
**Коширець В.В., Шкарлатюк К.І.** Самофутурування як чинник самореалізації студентів з порушеннями розвитку
**Крюкова Л.В.** Сучасні підходи щодо динаміки емоційних процесів та їх впливу на здоров'я особистості школяра
**Кулаков Р.С.** Особливості профконсультаційного супроводу професійного самовизначення старшокласників впродовж навчання в школі
**Кулакова Л.М.** Моральний розвиток особистості засобами художньої літератури як підґрунтя формування почуття власної гідності у молодших школярів
**Курдибаха О.М.** Теоретичний аналіз проблем гендерного розвитку підлітків у процесі соціалізації
**Левус Н.І., Волошок О.В.** Самоставлення у студентів з різною навчальною мотивацією
**Левшунова К.В.** Благополуччя та здоров`я:спільне та відмінне між поняттями
**Лисенко Л.М.** Теоретичні аспекти проблеми психічного здоров'я особистості
**Ліщук А.В.** Вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення старшокласників

**Луцик Г.О.** Напрямки роботи соціальних педагогів з профілактики девіантної поведінки підлітків
**Марчук Ю.С.** Психолог-практик та психолог-теоретик: особливості формування професійного мислення
**Назаревич В.В., Коротун В.В.** Використання малюнкових технік психотерапії для самоідентифікації студентів
**Нікула Н.В.** Шляхи формування методичної культури студентів на етапі професійної підготовки
**Новік Л.О.** Психологічні складові іміджу психолога
**Ногачевська І.О.** Розуміння текстів – базовий компонент вузівського навчання студентів
**Олексієнко С.Б.** Оволодіння майбутніми правоохоронцями психологічними знаннями, необхідними для створення соціально-психологічної характеристики об'єкта оперативного інтересу з політичного середовища
**Олійник О.В.** Готовність майбутнього вчителя початкової школи до виховання господарської культури молодших школярів
**Павелків В.Р., Мокич Н.В.** Психологічні ознаки в системах соціокультурного простору молодіжних субкультур
**Паливода О.О.** Психологічні аспекти професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі
**Петренко Н.В.** Модель становлення професійної спрямованості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі
**Пилип'юк Т.О., Мушкевич М.І.** Гендерна диференціація особистісних особливостей осіб з різним ставленням до репродуктивного здоров'я
**Пилипака Ю.І., Гамарнюк О.В., Романюк В.Л.** Психічна травма як функціональна модель розладів психіки і поведінки особистості
**Піонтковська Д.В.** Розвиток національної ідентичності особистості в юнацькому віці
**Рибак В.А.** Особливості процесу соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами
**Рудь Г.В.** Гендерні аспекти формування перспектив власного кар'єрного росту сучасної молоді
**Рудюк О.В**. Психологічне здоров'я особистості як копінг-ресурс подолання кризи безробіття
**Савелюк Н.М.** Елементи релігійного дискурсу в освітньо-виховному просторі україни
**Савенко Д.О.** Проблема самоідентичності жінки в період раннього онтогенезу дитини
**Савуляк В.О.** Особливості запиту студентів щодо діяльності психологічної служби ВНЗ
**Самойлова Н.В., Метіль Я.М.** Підходи до розвитку психологічної компетентності студентів-валеологів
**Ставицька О.Г.** Оптимізація консультативної взаємодії психолога з клієнтом технологіями самопрезентації
**Стаднік І.В., Мушкевич М.І.** Психологічні особливості переживання посттравматичного стресового розладу (ПТСР) учасниками зони антитерористичної операції (АТО)
**Сторож О.В.** Розвиток складових творчої соціалізації особистості
**Тищенко І.А.** Вплив статево-рольових стереотипів на професійну самореалізацію жінок у руслі проблеми гендерної освіти
**Угрин О.Г.** Роль організаційної ідентичності у процесі професійного становлення молодого спеціаліста
**Федоренко Р.П.** Вплив залежності партнерів від соціальних мереж на шлюбно-сімейні взаємини
**Федюк Т.М., Корчакова Н.В**. Особливості розвитку самооцінки у процесі соціалізації дітей з вадами слуху
**Хлівна О.М.** Психопрофілактика здоров'я в студентському віці
**Хупавцева Н.О.** Поняття соціального статусу у контексті проблеми становлення особистості
**Чагарна С.Є.** Особливості інтеграції дітей з порушеннями слуху
**Чмир Т.В.** Вольова ссфера особистості: теоретичні аспекти
**Шаповал І.М.** Механізми EGO-захисту як детермінанта адаптивної стратегії особистості
**Шевців М.В., Романюк В.Л.** Особливості взаємозв'язку кольору очей і темпераменту у студентів-біологів в умовах рівненщини
**Шевчик Р.В.** Дослідження та корекція уваги у підлітків
**Шуль М.Т.** Теоретичні основи формування здорового способу життя учнів початкових класів як психолого-педагогічна проблема

***Відомості про авторів***

# ПЕРЕДМОВА

Сьогодення ставить перед психологічною наукою значну кількість завдань, які вимагають своєчасного аналізу та організації належного психологічного супроводу. Більшість повідомлень, вміщених у цьому збірнику, присвячені актуальним питанням психічного та психологічного здоров'я людини, її інтенсивного руху на завершальній фазі висхідного етапу онтогенезу. Матеріали дістали широке обговорення на пленарних та секційних засіданнях VII Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти, науки та самореалізації молоді», яка була ініційована кафедрою вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету та проведена у співдружності з Східноєвропейським національним університетом імені Лесі Українки та Чернівецьким інститутом післядипломної педагогічної освіти 26-27 березня 2015 року. У наукових повідомленнях висвітлюються питання сутності, детермінації, закономірностей та механізмів збереження психічного здоров'я людини у різні вікові періоди; обговорюються можливості профілактики та корекції відхилень у функціонуванні психіки, механізми розвитку пластичної та стресостійкї особистості. Особлива увага спрямовується на аналіз соціально-психологічних проблем реабілітації, інтеграції, інклюзіїї та супроводу осіб з особливими потребами.

Окрема лінія наукових міркувань присвячена питанням особистісного розвитку молоді у процесі вузівського навчання, особливостям та шляхам самореалізації, проблемам і суперечностям процесу.

*З повагою і побажанням творчих успіхів -*
*доктор психологічних наук,*
*професор* **Р.В. ПАВЕЛІКІВ**

**УДК 37.015.3(075)** **Р.В. ПАВЕЛКІВ**

# ЗАВДАННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ РДГУ

*Стаття присвячена дослідженню ролі психологічної служби в освітньому просторі вищого навчального закладу з урахуванням культурних, соціальних, економічних реалій навколишнього світу. Висвітлюються основні завдання діяльності психологічної служби ВНЗ щодо психологічної підтримки і супроводу студентів у їхньому особистісному та професійному розвитку.*

***Ключові слова:*** *психологічна служба, вищий навчальний заклад, особистість, професійний розвиток, психологічний супровід, психологічна допомога*.

**Постановка проблеми.** Протягом останніх років психологічна служба посідає заслужене місце в національній системі освіти, розв'язуючи безліч завдань, спрямованих на розвиток зрілої особистості і здорового суспільства. Зазначимо, що створення психологічної служби у ВНЗ відкриває широкі можливості у вирішенні численних завдань гуманізації освіти, оскільки поєднання професійної освіти та практичної психології створює унікальні умови для розробки та впровадження нових корекційних, розвивальних програм навчання, підвищення психологічної культури педагогічних працівників ВНЗ, переорієнтації всієї системи вищої освіти на студента, на його індивідуальний розвиток як особистості та майбутнього фахівця.

Студентський вік – це період юності, коли ще відбувається становлення особистості, і тому кінцевою метою роботи психологічної служби має бути життєве, особистісне, соціальне і професійне самовизначення студента, його адаптація до ринкових умов. Психологічна готовність увійти в доросле життя і зайняти в ньому гідне місце не означає завершення в своєму формуванні психологічних структур і якостей. Визначається вона сформованістю психологічних утворень і механізмів, які забезпечать майбутньому спеціалісту можливість безперервного особистісно-професійного зростання. Саме за забезпечення цієї можливості і відповідальна, на нашу думку вузівська психологічна служба, в цьому і полягає основний смисл її діяльності, ефективність якої буде перевірено і через постійні зв'язки з випускниками університету. Проте, на сьогодні, недостатньо представленими є дослідження щодо методологічних основ організації психологічної служби ВНЗ, уявлення про пріоритетні цілі та завдання діяльності в сучасних умовах інноваційних трансформацій у системі вищої освіти.

**Мета** статті полягає у розкритті ролі, значення та завдань психологічної служби в освітньому просторі ВНЗ у контексті особистісного та професійного розвитку студентів.

**Виклад основного матеріалу.** Сприятливою передумовою для створення і розвитку психологічної служби ВНЗ стало узагальнення досвіду в області організації і функціонування психологічної служби в системі освіти, наукове обґрунтування її практичної організації (К.А. Абульханова-Славська, М.Р. Бітянова, Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гільбух, К.М. Гуревич, І.В. Дубровіна, Ю.М. Забродин, Е.А. Клімов, К.К. Обозов, Р.В. Овчарова, В.Г. Панок, А.М. Прихожан Н.І. Рейнвальд та ін.).

Проте в роботі психологічної служби є чимало труднощів, які, у першу чергу, пов'язані з нерозумінням ролі практичного психолога в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу оскільки кваліфікована робота практичних психологів може докорінно змінити загальну освітню ситуацію б навчальному закладі на краще. Так, психологічна служба спроможна вирішувати широкий спектр нагальних проблем ВНЗ: надання психологічної допомоги студентам, викладачам, робота з виявлення причин відхилень у розвитку особистості студента, профілактика та корекція такого роду відхилень, гармонізація соціально-психологічного клімату в педагогічному та студентському колективах [3, 6].

З метою збереження психологічного здоров'я студентів кожному практичному психологу та представникам викладацького колективу важливо знати про закономірності виникнення та перебігу стресових станів в студентів. Актуальність цієї проблеми пов'язана з інтенсивними інтелектуальними, емоційними, особистісними навантаженнями, якими характеризується сучасний навчальний процес. Поряд із цим, діють також інтенсивні соціальні, економічні, екологічні фактори, на які не може не відгукнутися ще не зовсім стійка психіка молодої людини з її чутливою емоційною сферою.

Аналіз наукових джерел переконує, що у зв'язку із вищезазначеним, існує проблема психологічного забезпечення діяльності ВНЗ, переорієнтації роботи психологічної служби щодо створення умов для індивідуального розвитку студента, формування його як особистості з урахуванням потреб віку та їхньої реалізації шляхом психолого-педагогічного супроводу та психологічної підтримки (М.Р. Бітянова, Н.Г. Обухова, Ю.В. Слюсарев, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, І.А. Волошина, Л.Я. Газман, І.В. Дубровіна, А.Г. Лідерс, А.С. Ткаченко і ін.). Здійснення практичним психологом будь-яких заходів, перш за все, повинно цілеспрямовано орієнтуватися на збереження психологічного здоров'я студентів, що передбачає допомогу їм в оволодінні засобами саморозуміння, самосприйняття та саморозвитку в контексті гуманістичної взаємодії з його оточенням.

Провівши аналіз наукових джерел та емпіричних досліджень практичних психологів, можна зробити висновки про деякі особливості функціонування психологічної служби системи вищої освіти, яка перебуває в стані постійного динамічного саморозвитку. Це передбачає створення умов для успішної адаптації студента, як процесу набуття ним соціально-психологічного статусу, формування і ствердження його як особистості, входження в активне громадське життя. Тож природно, що діяльність практичного психолога має бути

спрямована на оптимізацію навчально-виховного процесу та розвиток особистісної зрілості й соціальної компетентності молоді [1, 3].

Робота психологічної служби в освітньому закладі, перш за все, повинна розпочинатися із її змістовного планування. Оскільки від раціонального розподілу зусиль залежить ефективність роботи. На початковому етапі психологам варто вивчити запит та визначити напрями своєї діяльності, які б розглядали проблеми саме того навчального закладу, у якому проводиться робота. Потім слід скласти план, який передбачатиме види діяльності з вирішення актуальної соціально-психологічної проблеми. Слід пам'ятати, що робота за будь-яким напрямом стає більш ефективною завдяки співпраці психологів з педагогічним колективом, батьками, адміністрацією навчального закладу та спеціалістами з різних соціальних служб, правових, медичних установ тощо. Така взаємодія дає змогу здійснювати інтегрований підхід щодо соціально-психологічного супроводу студентської молоді в сучасних умовах.

Вирішення соціально-психологічної проблем студентства здійснюється засобами певних видів діяльності психолога. До основних видів діяльності практичних психологів психологічної служби належать: психодіагностика, консультування, корекційно-відновлювальна, розвивальна, навчальна, організаційно-методична робота, психологічна просвіта та зв'язки з громадськістю. З кожного напряму психолог визначає зміст своєї діяльності, що має бути адекватним висунутій проблемі та спрямованим на поетапне її вирішення. Методичне та психодіагностичне забезпечення роботи служби має відповідати стандартам, згідно з наказом Міністерства освіти про психологічну службу в системі освіти України [2].

Річний план роботи психологічної служби ВНЗ є окремим розділом річного плану роботи навчального закладу. Тому у плані психологам психологічної служби слід зазначати ті загальноуніверситетські заходи, у яких вони беруть участь. Це може бути навчально-практичний семінар, „круглий стіл", психолого-педагогічний консиліум, конференція тощо. Обов'язково слід вказувати тематику таких заходів та психологічні аспекти, що розглядаються. Особливу увагу потрібно приділяти плануванню масових досліджень. Варто оцінити доречність проведення психодіагностичної та соціологічної роботи. Продумати шляхи використання одержаних результатів: чи то виявлення студентів з певними труднощами в адаптації для побудови адекватної психокорекційної роботи, чи то визначення особливостей стану навчально-виховного процесу для його подальшої оптимізації тощо.

Перед тим, як проводити соціально-психологічні дослідження або масову психодіагностику, слід скласти програму дослідження, в якій визначається актуальність проблеми, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання, категорія студентів, перелік діагностичних методів і методик, що використовуються, та їх спрямованість. Психодіагностичні методики, що використовуються практичними психологами у дослідженні, мають пройти обов'язкову експертизу в установленому порядку. За результатами дослідження обов'язковим є складання аналітичного звіту, де відзначаються середні показники вибірки, загальні тенденції розвитку, психологічний прогноз та загальні рекомендації.

Одним із засобів підвищення ефективності роботи практичних психологів психологічної служби ВНЗ є системний контроль за їхньою діяльністю та адресна методична допомога. Така робота передбачає: надання допомоги практичним психологам у побудові діяльності на основі окреслених пріоритетних напрямів, сприяння підвищенню їхньої кваліфікації, залучення до участі в наукових конференціях, семінарах, організація обміну досвідом тощо. Важливим є також збагачення науково-методичної бази наукових лабораторій при кафедрах психології. Уміння планувати свою роботу та грамотне її ведення, аналіз проведених заходів забезпечить системність, планомірність, професійність діяльності психологічної служби ВНЗ.

Можна стверджувати, що основними в діяльності психологічної служби ВНЗ є завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у їхньому професійному розвитку. Э.Ф. Зеєр у своїх дослідженнях представив технологію психологічного супроводу студентів у професійній освіті. Вирішення завдань психологічного супроводу він співвідносить з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією. Вважає, що на етапі адаптації (перший курс) – завдання психологічної служби полягає в наданні допомоги студентові в адаптації до нових умов життєдіяльності. Тому в технологічну програму цієї роботи входять: діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; допомога в розвитку учбових умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічна підтримка першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і вибудовуванні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії.

На відносно благополучному етапі інтенсифікації (другий і третій курси) функції психологічної служби зводяться до діагностики особистісного й інтелектуального розвитку, наданню допомоги в вирішенні проблем, що виникають у взаєминах з однолітками і педагогами, а також в суто особистих стосунках. Відповідно тут необхідні технології розвиваючої діагностики, психологічного консультування, корекції особистісного і інтелектуального профілів.

На етапі ідентифікації (четвертий і п'ятий курси) завдання психологічної служби полягають «у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомозі в знаходженні професійного поля реалізації себе, підтримці в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися і знайти місце роботи» [5].

Що стосується діяльності психологічної служби Рівненського державного гуманітарного університету, то вона є необхідним компонентом системи освіти у вищих навчальних закладах на сучасному етапі розвитку

суспільства і в перспективі. Доцільність її визначається нагальною потребою ВНЗ в такій організації своєї діяльності, яка б забезпечила розвиток індивідуальних здібностей і творчого ставлення до життя і майбутньої професії кожного студента. Організація і структура діяльності служби психологічного супроводу студентів у РДГУ побудована на досвіді професійних установ вищої освіти: разом з лабораторіями, що організовані при трьох кафедрах психології і реалізовують психологічну підтримку студентів різних факультетів, існують спеціальні центри в структурі психолого-природничого факультету, які визначають специфіку діяльності психологічної служби залежно від реалій сьогодення.

Структура психологічної служби Рівненського державного гуманітарного університету включає три сектори:

1. Психолого-консультативної допомоги.
2. Лабораторія тренінгової роботи.
3. Науково-дослідницький сектор.

Основним дорадчим органом психологічної служби є психологічний консиліум, а план її роботи узгоджується з планами роботи кафедр психології. Основним змістом роботи психологічної служби є:

- розробка професіограм фахівців і створення на цій основі пакета конкретних психодіагностичних методик, опитувальників, анкет, програм бесід з абітурієнтами, з метою визначення рівня сформованості особистісних та когнітивних якостей абітурієнта, їх схильності до педагогічної діяльності;
- розробка і реалізація програм полегшення адаптації студентів до умов вузівського навчання, оволодіння ними новими прийомами навчальної роботи, формування прагнення до самостійної навчальної роботи;
- розробка програм, спрямованих на формування у студентів професійної мотивації, розгортання процесів самореалізації, формування професійно значущих якостей, навичок поведінки, засвоєння професійних ролей, форм спілкування, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності;
- створення психологічного лекторію для викладачів та студентів, популяризація психологічної літератури; психологічна просвіта викладачів та студентів, підвищення їх психологічної культури;
- психологічна допомога викладачам у їхньому професійному самовдосконаленні: формувати вміння налагоджувати взаємодію зі студентами, здійснювати пошук оптимальних способів педагогічного впливу, розвивати навички організації оптимальних умов педагогічної діяльності;
- психологічний супровід молодих викладачів-початківців у період первинної професійної адаптації;
- допомога студентам і викладачам у навчальних ситуаціях, що викликають значну емоційну напругу;
- проведення індивідуальних бесід, консультацій, тренінгів, спрямованих на інтеграцію студентів і викладачів, узгодження їх особистих та соціальних інтересів;
- розробка та впровадження розвивальних, корекційних програм, спрямованих на становлення навчальної діяльності та особистісне зростання;
- проведення індивідуальних і групових консультацій, соціально-психологічних і особистісних тренінгів;
- формування психологічної культури студентів, батьків, викладачів.

Таким чином, психологічна служба нашого університету є складним інтегральним утворенням і представлена в трьох різних аспектах:

Науковий аспект ґрунтується на знаннях з педагогічної і вікової психології, передбачає вивчення закономірностей психічного розвитку і особистісно-професійного формування майбутнього спеціаліста з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах сучасного вищого навчального закладу. Його основне завдання полягає у розробці методологічних проблем вузівської психологічної служби. Основна функція виконавців – наукові дослідження, теоретичне обґрунтування і розробка психодіагностичних, психокорекційних (чи розвивальних) методів роботи у вузівській психологічній службі.

Прикладний аспект передбачає використання психологічних знань працівниками ВНЗ. Головними „дійовими особами" цього напрямку є професорсько-викладацький склад закладу, який самостійно чи спільно з психологами використовує і асимілює новітні дані при складанні навчальних програм і планів, створенні підручників, дидактичних і методичних матеріалів, в роботі кураторів груп. Тому основне завдання цього напряму – психологічне забезпечення всього процесу навчання і виховання.

Практичний аспект психологічної служби університету забезпечують вузівські психологи, завдання яких – безпосередня робота зі студентами, викладачами, батьками з розв'язання конкретних особистісних проблем.

Створення за ініціативою ректорату університету психологічної служби у нашому університеті вимагає перегляду і подальшого розвитку одночасно всіх вказаних напрямків, оскільки функціонування прикладного і практичного аспектів психологічної служби повністю залежить від наукового.

Враховуючи багатопрофільність напрямів роботи психологічної служби університету, на нашу думку, слід орієнтуватись на два основні напрямки діяльності такої служби: актуальний і перспективний.

Актуальний напрямок повинен бути орієнтований на розв'язання злободенних проблем, пов'язаних з труднощами у навчанні, складанні іспитів, спілкуванні як з товаришами, так і з викладачами, особистісними проблемами. Практика показує, що на сьогодні у нашого студентства багато таких проблем, і надання допомоги у їх розв'язанні – суттєве завдання психологічної служби. Саме у цьому напрямку і робляться перші кроки у нашому університеті: відкрито кабінет психологічного консультування при кафедрах вікової і педагогічної психології та загальної психології та психодіагностики, створено студентський психологічний клуб з надання психологічної допомоги студентам на час екзаменаційних іспитів. Кваліфіковані спеціалісти допомагають

студентам справитись з передезаменаційною тривожністю, фрустрацією, зняти стресовий стан, знайомлять зі способами підвищення логічного запам’ятовування інформації і т. ін.

Перспективний напрямок розвитку психологічної служби в університеті ми вбачаємо у розвитку, становленні індивідуальності кожного студента як майбутнього фахівця, у формуванні його психологічної готовності до роботи з дітьми за обраною професією.

В обговоренні проблеми роботи психологічної служби обов'язково постає питання щодо її кадрового складу та рівня його кваліфікації, який, за сучасними вимогами, повинен бути надзвичайно високим, оскільки студентський контингент ВНЗ є дуже непростий, з великою кількістю психологічних труднощів. Проте сьогодні відчувається гостра нестача кваліфікованих кадрів. У психологічну службу ВНЗ часто потрапляють «випадкові» та тимчасові люди. Отже, виникає загроза дискредитації професії практичного психолога як в очах своїх колег так і решти працівників ВНЗ. У зв'язку із цим існує потреба в удосконаленні системи підготовки психологічних кадрів та в упорядкуванні підбору кадрів для психологічної служби ВНЗ. Ефективність діяльності практичного психолога визначається рівнем його професійної підготовки, яка включає не лише хороші знання загальної, вікової і педагогічної психології, психології розвитку і т.д., передбачає не лише високий рівень володіння різноманітними методами обстеження особистості студента, але й здатність професійно інтерпретувати одержані дані та надавати консультаційну допомогу. Практичний психолог повинен володіти такими складними видами діяльності практичної психології, як психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція, психологічна консультація, створення і ведення тренінгів. А тому становлення психологічної служби в університеті ставить завдання і спеціальної підготовки фахівців до здійснення такої роботи.

У перспективі функціонування психологічної служби в університеті дасть можливість організувати на її базі проходження психологічної практики студентів-психологів з основ діагностики та психологічного консультування, використання її надбань та матеріалів для написання бакалаврських, дипломних і магістерських робіт. Звичайно, багато аспектів роботи психологічної служби не є новими і постійно виконуються викладачами кафедр психології, але створення системи психологічної служби в університеті дало змогу значно підвищити рівень діяльності різних підрозділів університету.

**Висновки.** Отже, завданням психологічної служби ВНЗ є сприяння психічному, психофізичному і особистісному розвитку студентів у процесі навчання. Конкретними завданнями психологічної служби у зв'язку із цим є такі: психологічний супровід та допомога студентам, відповідно до їхніх вікових особливостей та курсу навчання, в оволодінні засобами саморозуміння, самоприйняття й саморозвитку в контексті гуманістичної взаємодії з оточуючими в умовах культурних, соціальних, економічних і екологічних реалій навколишнього світу; реалізація в роботі з студентами можливостей, резервів розвитку юнацького віку; розвиток індивідуальних особливостей студентів, їх інтересів, здібностей, відчуттів, стосунків, захоплень, життєвих планів тощо; створення сприятливого для розвитку особистості студента психологічного клімату в навчальному закладі, що визначається організацією продуктивного спілкування студентів з педагогами та однолітками; надання своєчасної психологічної допомоги і підтримки як студентам так і всім іншим учасникам педагогічного процесу. Загалом діяльність психологічної служби ВНЗ повинна включати створення сприятливих психолого-педагогічних умов, що забезпечують духовний розвиток кожного студента та викладача, душевний комфорт, що є основою психологічного здоров'я.

**Список використаних джерел**


1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо діяльності працівників психологічної служби у 2012/2013 н. р. [Електронний ресурс]: Лист МОНмолоді і спорт від 19.07.2012 р. № 1/9-517. – Режим доступу: http://psyua.com.ua/page/zakon.php.
2. «Про затвердження Положення про психологічну службу системи освіти України». Наказ № 127 від 03.05.99 (Із змінами, внесеними згідно з Наказом МОН N 439 ( z0570-01 ) від 07.06.2001) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:www.osvita.ua/Ser_ocv/3076
3. Блудова Л. Роль психологічної служби в навчально-виховній роботі // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2004. - № 1. – С.31-37.
4. Діяльність психологічної служби: методичні та етичні акценти: методичний посібник / упорядник К.М. Муліка. – Полтава: ПОІППО, 2007. – 156 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
6. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: [навч.-метод. посіб.]: в 2 т. / за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка. – К.: Ніка-Центр, 2005.
7. Панок В. Г. Психологічна служба у вищому навчальному закладі / В. Г. Панок // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К.: Логос, 2008. – Т. 7. – Вип. 13. – С. 119-124.
8. Попланова Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся / Т.А. Попланова // Профессиональное образование. – 2006. - № 5. – С.20-25.

**References**

1. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo diialnosti pratsivnykiv psykholohichnoi sluzhby u 2012/2013 n. r. [Elektronnyi resurs]: Lyst MONmolodi i sport vid 19.07.2012 r. № 1/9-517. – Rezhym dostupu: http://psyua.com.ua/page/zakon.php.
2. «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu systemy osvity Ukrainy». Nakaz № 127 vid 03.05.99 (Iz zminamy, vnesenymy zghidno z Nakazom MON N 439 (z0570-01) vid 07.06.2001) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http:www.osvita.ua/Ser_ocv/3076
3. Bludova L. Rol psykholohichnoi sluzhby v navchalno-vykhovnii roboti // Osvita. Tekhnikumy, koledzhi. – 2004. - № 1. – S.31-37.
4. Diialnist psykholohichnoi sluzhby: metodychni ta etychni aktsenty: metodychnyi posibnyk / uporiadnyk K.M. Mulika. – Poltava: POIPPO, 2007. – 156 s.
5. Zeer Je. F. Psihologija professij: ucheb. posob. dlja studentov vuzov / Je. F. Zeer. – M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003. – 336 s.
6. Naukovo-metodychni zasady diialnosti psykholohichnoi sluzhby: [navch.-metod. posib.]: v 2 t. / za red. V.H. Panka, I. I. Tsushka. – K.: Nika-Tsentr, 2005.
7. Panok V. H. Psykholohichna sluzhba u vyshchomu navchalnomu zakladi / V. H. Panok // Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. – K.: Lohos, 2008. – T. 7. – Vyp. 13. – S. 119-124.
8. Poplanova T.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashhihsja / T.A. Poplanova // Professional'noe obrazovanie. – 2006. - № 5. – S.20-25.

**Резюме.** Статья посвящена исследованию роли психологической службы в образовательном пространстве вуза с учетом культурных, социальных, экономических реалий окружающего мира. Освещаются основные задачи деятельности психологической службы вуза по психологической поддержке и сопровождению студентов в их личностном и профессиональном развитии.

Ключевые слова: психологическая служба, высшее учебное заведение, личность, профессиональное развитие, психологическое сопровождение, психологическая помощь.

**Summary.** The article deals with the role of psychological service in the educational environment of higher education establishment considering cultural, social and economic realities of the world. The main objectives of higher educational establishments' psychological service activity as to psychological support and assistance of students in their personal and professional development are demonstrated.

Key words: psychological service, higher education establishment, personality, professional development, psychological support, psychological assistance.

**УДК 005.591.6: 159.9.07-051** **О.Б. ПЕТРЕНКО**

## ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ «ШКОЛИ СПРИЯННЯ ЗДОРОВ'Ю»

*Проаналізовано зміст, напрями і особливості інноваційної діяльності практичного психолога в організації роботи «Школи сприяння здоров'ю». Схарактеризовано основні етапи інноваційної діяльності психологічної служби; з'ясовано, що інноваційна діяльність практичного психолога максимально сприяє формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної власної життєдіяльності. Визначено, що найбільш ефективними серед інноваційних технологій є інтерактивні технології. Своєю чергою, інтерактивні технології діяльності практичного психолога розподілено на технології діагностики, технології навчання і технології впровадження. Доведено, що інноваційна діяльність практичного психолога в організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» сприяє позитивним змінам у стані здоров'я учнів, у їхній здатності адаптуватися до умов сьогодення.*

***Ключові слова**: «Школа сприяння здоров'ю», інноваційна діяльність, практичний психолог, інтерактивні технології.*

**Постановка проблеми.** Збереження й розвиток здоров'я молодого покоління – найважливіша функція шкільної освіти. На законодавчо-нормативному рівні вона закріплена Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепцією позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в дітей та учнівської молоді [7].

Конституція України визначає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Держава несе відповідальність перед людиною за свою діяльність і зобов'язана вирішувати завдання виховання здорового покоління, від чого значною мірою залежить соціально-економічний розвиток країни. Відтак, одним з найважливіших напрямів виховної роботи сьогодні є формування здорового способу життя, фізичних здібностей особистості.

Необхідно зауважити, що стан здоров'я сучасної людини залежить не тільки від зовнішніх умов, але й від особистісного ставлення до нього, тому необхідне усвідомлення формули: «Турбота про здоров'я – обов'язок кожного». Вироблення такого ставлення – найважливіша умова оздоровлення суспільства. Немає необхідності переконувати, що саме школа – це той єдиний інститут, через який проходить кожна людина, а навчально-виховний процес – єдиний систематизований процес можливого формування мотивів корисної для індивіда та суспільства поведінки. Відтак, роль школи, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів в збереженні та зміцненні здоров'я є провідною.

У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів є пропаганда здорового способу життя. Тому створення моделі навчального закладу – *Школи сприяння здоров'ю,* у якій пріоритетом виступає здоров'я та життя дитини, є основою на сучасному етапі розвитку суспільства.

Головним завданням Школи сприяння здоров'ю є виховання учнівської молоді в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічно та психологічно сприятливого життєвого простору.

**Стан дослідження проблеми**. У сучасних дослідженнях стосовно школи здоров'я (О. В. Буйневич, В. В. Григораш, С. М. Тихоплав, О. І. Чешенко) розкрито актуальність, сутність та особливості організації сучасних навчальних закладів у мережі шкіл сприяння здоров'ю, презентовано досвід створення шкіл культури здоров'я в окремих областях України [2; 4; 11; 12]. Однак діяльність практичного психолога в закладі освіти щодо організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» на разі ще не стала предметом окремої розвідки, тому саме специфіка інноваційної діяльності практичного психолога в контексті досліджуваної проблеми і стала **метою статті.**

**Виклад основного тексту дослідження.** По суті, здоров'я є своєрідним дзеркалом соціально-економічного, екологічного, демографічного і санітарно-гігієнічного благополуччя країни, одним із соціальних індикаторів суспільного прогресу, важливим чинником, який впливає на якість та ефективність трудових ресурсів. Все більше уваги у сучасному соціумі приділяється проблемі збереження здоров'я особистості.

Для цього у навчальних закладах Бельгії, Німеччини, згідно з ідеями проекту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), було створено Школи зміцнення здоров'я. Їм передували «Осередки зміцнення здоров'я» – невеликі групи відібраних людей, які працювали задля зміцнення здоров'я учнів у школі.

Подібна робота з кінця 80-х років XX ст. проводиться і в школах України. Рух «Школа зміцнення здоров'я» широко охопив практично всі загальноосвітні навчальні заклади країни. У 1995 році Україна офіційно приєдналася до участі у міжнародному проекті «Європейська мережа Шкіл сприяння здоров'ю». Активізація цього руху відбулася завдяки проведенню з 2001 р. Всеукраїнських конкурсів Шкіл сприяння здоров'ю. У 2003 році була створена національна мережа шкіл сприяння здоров'ю, в основу концепції якої покладено ідеї збереження і зміцнення здоров'я на основі забезпечення умов і механізмів реалізації педагогічної ідеї щодо сприяння здоров'ю; здійснення навчання і виховання в інтересах особи і суспільства, створення сприятливих умов для всебічного розвитку окремої особистості [1]. В останнє десятиліття великої популярності набув педагогічний рух щодо створення моделі «Школи сприяння здоров'ю», колективи яких здійснюють системний моніторинг та оцінку різних аспектів здоров'я школярів [6].

Створення «Школи сприяння здоров'ю» доцільно проводити поетапно. Передусім, необхідно здійснити опитування учнів щодо проекту «Школи сприяння здоров'я» і зафіксувати наявні в них пропозиції. Результати опитування обговорюються на зібранні, де розробляється програма подальшої діяльності. Розроблена програма розглядається на шкільній раді, яка схвалює й удосконалює її. Усі учні можуть висловлювати свої пропозиції з приводу шляхів зміцнення здоров'я.

Як правило, програма «Школи сприяння здоров'ю» складається з трьох напрямів:

- *наукового*, який розробляє методологічні проблеми, обґрунтовує методичні аспекти експериментальної роботи.
- *практичного*, що включає моніторинг психічного та фізичного стану учасників навчально-виховного процесу (учнів, вчителів, батьків), а також корекцію виявлених при цьому відхилень.
- *освітнього*, що забезпечує просвітницьку роботу серед учнів, батьків та вчителів у формуванні у них орієнтації на здоровий спосіб життя та використання вчителями здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі [12].

Разом із громадськістю педагоги школи працюють задля збереження здоров'я учасників навчально-виховного процесу, залучають їх до занять фізичною культурою і спортом, намагаються не допустити будь-які форми насильства в навчальних закладах, упроваджують у практику результати міжгалузевих наукових досліджень із проблем зміцнення здоров'я, організовують медичну допомогу учням, якісне медичне обслуговування працівників освіти, займаються пропагандою здорового способу життя та вихованням культурної поведінки.

Для розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного учня в «Школі сприяння здоров'ю» забезпечуються:

- комплексний підхід до гармонійного формування всіх складових здоров'я;
- удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя й професійної діяльності на принципах, що забезпечують оздоровчу спрямованість та індивідуальність підходів;

- використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного вдосконалення [12].

Виконання зазначених завдань дає змогу досягти істотного зниження рівня захворюваності дітей, підлітків, молоді, підвищити рівень профілактичної роботи, стимулювати прагнення до здорового способу життя, зменшити вплив шкідливих звичок на здоров'я дітей і молоді. Причому, одну з найважливіших ролей у виконанні зазначених завдань відіграє практичний психолог.

Необхідно зауважити, що в Україні вже понад 20 років існує психологічна служба системи освіти, основною метою діяльності якої є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Так, станом на 1 червня 2013 року в системі освіти налічувалось 24 тис. 546 працівників психологічної служби, серед працівників служби налічується: 16266 – практичні психологи закладів освіти, 7362 – соціальні педагоги, 918 – методисти районних, міських та обласних центрів психологічної служби або методкабінетів відповідного рівня [9]. У цілому, найгірша ситуація щодо забезпечення практичними психологами у позашкільних навчальних закладах України: на 17,3% забезпечені міські ПНЗ та на 9,5% ПНЗ, які знаходяться в сільській місцевості [там само].

Попри такий стан розвитку психологічної служби, саме психологічна служба (насамперед, психолог і соціальний педагог) відіграють провідну роль у процесі створення в школі здорового мікроклімату. Негативні зміни в родинних стосунках великої частини сімей вимагають від психолога особливої підготовки до роботи з батьками з метою вироблення в них умінь профілактики адиктивної поведінки дітей [5].

Саме психологічна служба повинна окреслити шляхи створення ситуацій успіху для дитини. Практичному психологу необхідно вчасно подбати про створення для кожного учня психологічного комфорту. У школі зі здоровим мікрокліматом кожна дитина має право на соціально-педагогічний супровід. Роботу, яку проводить психологічна служба, можна розділити на такі *етапи:*

1. Бесіда для налагодження контакту.
2. Особистісно орієнтований підхід.
3. Діагностичне обстеження.
4. Застосування методик для з'ясування причин експериментування.
5. Перевірка правильності висновків.
6. Остаточний висновок і вироблення програми роботи з учнем.

Для забезпечення здорового мікроклімату в школі психологічна служба здійснює комплекс соціальних, освітніх, медико-психологічних заходів, спрямованих на запобігання розвитку негативних явищ серед учнів, педагогів і батьків. Психологічна служба школи забезпечує своєчасну профілактику різноманітних відхилень, сприяє включенню учнів у нову форму взаємин і відіграє роль посередника в системі взаємодії особистості із суспільством. Психологічна служба має змогу здійснювати комплексний трансформований вплив на розвиток особистості дитини для вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, профілактику й корекцію асоціальних проявів у поведінці учнів.

У контексті організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» *практичний психолог:*

- планує й розробляє розвивальні корекційні програми профілактичної діяльності в школі з учнями;
- проводить психологічну експертизу та психолого-педагогічну корекцію асоціальної поведінки;
- проводить роботу з питань профілактики вживання учнями психоактивних речовин з дітьми та їхніми батьками;
- консультує педагогів із питань проведення профілактичної роботи з учнями;
- проводить тренінги для учнів, педагогів, батьків;
- формує психологічну культуру учнів, педагогів, батьків;
- входить до складу координаційної ради школи.

Лише в спільній роботі психологічна служба школи досягає комплексного вирішення цілої низки проблем окремої особистості й усього освітнього закладу. Спільна робота може бути окреслена *такими напрямами діяльності:*

- підвищення психолого-педагогічної та правової культури батьків у сфері прав дитини, збагачення їхнього виховного потенціалу;
- підвищення рівня знань педагогів у здійсненні диференційованого підходу до учнів;
- проведення комплексного вивчення індивідуальних особливостей учнів;
- виявлення причин, що ускладнюють формування особистості дитини;
- формування навичок ефективної комунікації як серед учнів, так і серед дорослих;
- здійснення первинної профілактики правопорушень неповнолітніх, уживання ними психоактивних речовин, конфліктних ситуацій і психогігієни стосунків у сім'ї;
- надання методичної допомоги класним керівникам у вирішенні конфліктних ситуацій;
- залучення державних інститутів і громадських організацій до розв'язання проблем дітей.

Тісна взаємодія психологічної служби та класного керівника в соціально-педагогічній діяльності є основою профілактичної роботи. Вона включає грамотну, послідовну й систематичну роботу щодо діагностики учня, аналіз чинників, причин і обставин, які спричиняють відхилення в поведінці школяра й перші спроби експериментування з психоактивними речовинами.

*Така взаємодія дасть змогу:*

- визначити конкретні напрями роботи з учнями та батьками;

• обрати відповідні форми допомоги учням і батькам;
• посилити виховні функції сім'ї;
• попередити початок експериментування підлітками з психоактивними речовинами.

Водночас, практичному психологу необхідно звертати увагу на пошуки таких інноваційних технологій своєї діяльності, які б максимально сприяли формуванню соціально активної, творчої особистості, здатної до самостійної власної життєдіяльності.

Практичному психологу варто пам'ятати, що *інноваційна діяльність* – це цілеспрямована діяльність, що допомагає у вирішенні як глобальних (профілактики негативних проявів у поведінці неповнолітніх), так і низки часткових завдань, до яких відносяться:

• навчання ефективним навичкам спілкування;
• навчання критичному мисленню;
• навчання прийняттю відповідальних рішень;
• відпрацьовування адекватної самооцінки;
• формування вмінь вирішувати проблеми, відстоювати власні думки, протидіяти тиску ззовні;
• формування вміння робити правильний здоровий вибір, уникати можливих ризиків;
• запобігання стресам;
• формувати вміння конструктивно вирішувати конфлікти.

Головним завданням практичного психолога в організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» є вдосконалення інноваційної діяльності, розробка й упровадження інноваційних технологій, найбільш ефективні з яких – інтерактивні. Актуальність інтерактивних практично-навчальних форм зумовлена тим, що вони не лише дають певний обсяг знань учням, але й формують у них конкретні навички поведінки в ставленні до власного здоров'я, оточуючого середовища й інших людей.

*Інтерактивні технології* – це взаємодія партнерів, у процесі спілкування яких інтерпретується ситуація й конструюються особистісні цілі. При цьому розвиток особистості проходить у процесі взаємодії з іншими людьми в системі безпосереднього спілкування, при якому забезпечується активність особистості відповідно до соціальних норм, ролей і установок партнерів із взаємодії.

Особливість інтерактивних технологій у інноваційній діяльності практичного психолога полягає в тому, що в їх основі лежать міжпредметні зв'язки з педагогіки, психології, соціології, медицини [4].

Інтерактивні технології використовуються як у роботі з позитивно орієнтованими підлітками, так і з групами ризику. Виокремимо завдання, які мають вирішуватись за допомогою інтерактивних технологій у організації роботи «Школи сприяння здоров'ю»***:***

• створення соціально-педагогічних умов, спрямованих на позитивну зміну в знаннях, звичках і вчинках, щодо здорового способу життя, правового забезпечення процесу ефективного виховання;
• створення умов для активної просвітницької роботи щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі через надання повноважень неповнолітнім;
• виявлення серед дітей і молоді позитивних лідерів, а також спонукання осіб із груп ризику до переорієнтації лідерських якостей із негативних на позитивні;
• підготовка педагогів та учнів до просвітницької профілактичної діяльності;
• підвищення соціальної компетентності молоді в питаннях попередження та подолання негативних явищ, формування відповідальної поведінки.

Відтак, інноваційні інтерактивні технології – це, насамперед, просвітницькі технології, які поділяються на технології спонтанного спілкування й технології мобілізації ресурсів.

*Просвітницька технологія* спрямована на поширення знань, консультування як педагогів, так і учнів у системі соціальних комунікацій. Такі технології застосовуються під час індивідуального, групового, масового спілкування в умовах навчального закладу, за місцем проживання, у місцях масових зборів і відпочинку молоді. У впровадженні просвітницьких технологій нерідко провідну роль відіграють самі учні, які працюють з однолітками. Практичні психологи виконують роль консультантів, помічників. Вагомими є знання особливостей соціокультурної групи, з якими підлітки мають намір працювати.

Інтерактивні просвітницькі технології поділяються на *технології діагностики, технології навчання і технології впровадження.* Вони спрямовані на створення умов для просвітницької роботи й передбачають добір педагогів і підлітків, а також підготовку обох категорій до роботи.

*Напрями впровадження інтерактивних технологій:*

• під час викладання предметів гуманітарного й природничого циклів;
• у процесі позакласної та позашкільної виховної роботи та в роботі з батьками;
• через навчальні й позашкільні установи, соціальні служби, спеціальні установи;
• через організацію превентивної роботи в навчальних і позашкільних установах, вищих навчальних закладах, насамперед педагогічного профілю, соціальних службах, молодіжних і громадських об'єднаннях;
• через діяльність учнівського самоврядування;
• через законодавчу політику в галузі освіти, охорони здоров'я, соціальної діяльності щодо превентивної роботи з молоддю.

Необхідно зауважити, що інноваційна діяльність практичного психолога в реалізації завдань «Школи сприяння здоров'ю» полягає в діагностуванні з питань психологічного здоров'я учнів школи та в напрямі реабілітації учнівської молоді, яка потребує психолого-педагогічного втручання; в організації зустрічей з

лікарями, фахівцями з питань загартування та поліпшення фізичного розвитку, засідань, на яких розглядаються проблеми тютюнокуріння, уживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин.

Психологічна діагностика дає змогу скласти досить повну картину здоров'я учнів, їх соціального благополуччя, рівень інтелектуальних навантажень. Результати діагностичних обстежень дають змогу учительському колективу впливати на розвиток кожної дитини на основі даних про стан її здоров'я, самопочуття в колективі, рівень навантажень. Психологічною службою проводяться засідання батьківського університету, індивідуальні та групові бесіди, тренінгові заняття, наукові конференції тощо.

Особливо ефективними є так звані інформаційно-пізнавальні години спілкування на різні теми: «СНІД. Як уберегти себе від зараження вірусом», «Зміни в організмі, пов'язані з початком статевого дозрівання», «Активна профілактика вживання алкоголю та тютюну – свідоме ставлення до власного здоров'я». Останнім часом все більшої популярності набуває нова форма роботи – моніторингове опитування учнів школи на тему «Аргументи й контраргументи на користь об'єднання зусиль для наступу на шкідливий спосіб життя»; тестування «Інформація – гарант захищеності» тощо.

Інформаційно-практичні заняття практичних психологів з учнями доречно проводити у вигляді групових занять із використанням активних форм роботи, таких як створення проблемних ситуацій, ситуацій активного пошуку власного рішення, роздумів, протилежності тверджень тощо. Робота має охоплювати всіх учнів, без відокремлення тих, які відносяться до так званих «груп ризику». Інформація, яка подається, має поглиблювати знання учнів, формувати усвідомлення проблеми, сприяти переосмисленню свого ставлення до шкідливих звичок.

У процесі організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» практичний психолог має спиратися на знання вікових і психологічних особливостей учнів, учнівських груп.

Участь усіх дітей в інтерактивних видах діяльності дозволяє визначити ставлення групи до будь-яких проблем і вчасно провести корекційну роботу. Спільна робота знімає або пом'якшує реакції настороженості, недовіри, підозрілості, допомагає подолати механізми психологічного захисту, які особливо яскраво проявляються в дітей із девіантною поведінкою. У групі формується громадська думка, яка долає удавану привабливість, престижність уживання шкідливих речовин, що нав'язується зовнішнім середовищем.

Особливо ефективними є так звані інформаційно-пізнавальні години спілкування на різні теми: «СНІД. Як уберегти себе від зараження вірусом», «Зміни в організмі, пов'язані з початком статевого дозрівання», «Активна профілактика вживання алкоголю та тютюну – свідоме ставлення до власного здоров'я». Останнім часом все більшої популярності набуває нова форма роботи – моніторингове опитування учнів школи на тему «Аргументи й контраргументи на користь об'єднання зусиль для наступу на шкідливий спосіб життя»; тестування «Інформація – гарант захищеності» тощо.

Інформаційно-практичні заняття практичних психологів з учнями доречно проводити у вигляді групових занять із використанням активних форм роботи, таких як створення проблемних ситуацій, ситуацій активного пошуку власного рішення, роздумів, протилежності тверджень тощо. Робота має охоплювати всіх учнів, без відокремлення тих, які відносяться до так званих «груп ризику». Інформація, яка подається, має поглиблювати знання учнів, формувати усвідомлення проблеми, сприяти переосмисленню свого ставлення до шкідливих звичок.

У процесі організації роботи «Школи сприяння здоров'ю» практичний психолог має спиратися на знання вікових і психологічних особливостей учнів, учнівських груп.

Участь усіх дітей в інтерактивних видах діяльності дозволяє визначити ставлення групи до будь-яких проблем і вчасно провести корекційну роботу. Спільна робота знімає або пом'якшує реакції настороженості, недовіри, підозрілості, допомагає подолати механізми психологічного захисту, які особливо яскраво проявляються в дітей із девіантною поведінкою. У групі формується громадська думка, яка долає удавану привабливість, престижність уживання шкідливих речовин, що нав'язується зовнішнім середовищем.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Здійснений аналіз дає можливість виокремити ефективні методи в технології інноваційної діяльності практичного психолога в організації діяльності «Школи сприяння здоров'ю», дає можливість стверджувати, що інноваційна діяльність практичного психолога сприяє позитивним змінам у стані здоров'я учнів, у їхній здатності адаптуватися до умов сьогодення. Використання здоров'язберігаючих технологій, формування життєвих навичок, спрямованих на заохочення учнів до ведення здорового способу життя є важливою умовою інноваційної діяльності практичного психолога у закладі освіти. Перспективою подальших досліджень визначаємо визначення ролі практичного психолога у моніторингу стану здоров'я учнів та у максимально ефективному використанні отриманих результатів в діяльності «Школи сприяння здоров'ю».

**Список використаних джерел**

1. Бережна Т. І. Здоров'язбереження – чиїх рук справа? Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю як інноваційний освітній процес / Т. І. Бережна // Управління освітою. – Квітень, 2011. – число 7 (259). – С. 14-17.
2. Буйневич О. В. Школа культури здоров'я «Барвистий світ твого життя». / О. В. Буйневич // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 3. – С. 42-46.
3. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: спроба теоретичного аналізу / О. В. Завгородня // Практ. психологія та соціальна робота. − 2007.− № 1.– С. 55-60.

4. Здоров'язберігаючі педагогічні ідеї та новації навчальних закладів Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю. Педагогічні ідеї та новації з проблем виховання педагогів та навчальних закладів Одеської області. / Упорядник О. І. Чешенко. – Одеський обласний інститут удосконалення вчителів. – Одеса, 2010 – 32 с. 10.
5. Інструктивно-методичний лист "Про стан, проблеми та основні завдання психологічної служби на 2011/2012 рік" : Режим доступу : mkrmk.at.ua›psiholog.doc
6. Кириленко С. В. Моніторинг школи культури здоров'я / С. В. Кириленко. – К.: Основа, 2008. – 176 с.
7. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді/ – Режим доступу: http://www.nvo-9.km.ua/stat/stat1.html
8. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей / С. Д. Максименко // Психолог. – січень1(1) 2002. – С.4.
9. Про діяльність психологічної служби у 2013/2014 навчальному році. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36555/
10. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / Навчальний посібник : М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна. – К. : Фірма "ІНКОС", 2002 – 272 с.
11. Тихоплав С. М. Школа культури здоров'я. / С. М. Тихоплав // Сучасна школа України. – 2011. – №5. – С. 58-62.
12. Школа здоров'я. Частина 1. Частина 2. / Уклад. В. В. Григораш. – Х.: Вид. група «Основа», 2010. – 208 с. – (Бібліотека журналу «Управління школою»; Вип. 8 (92), Вип. 10 (94)).

**References**

1. Berezhna T. I. Zdorov'yazberezhennya – chy`yix ruk sprava? Nacional`na merezha shkil spry`yannya zdorov'yu yak innovacijny`j osvitnij proces / T. I. Berezhna // Upravlinnya osvitoyu. – Kviten`, 2011. – chy`slo 7 (259). – 14-17 s.
2. Bujnevy`ch O. V. Shkola kul`tury` zdorov'ya «Barvy`sty`j svit tvogo zhy`ttya». / O. V. Bujnevy`ch // Dy`rektor shkoly`, liceyu, gimnaziyi. – 2010. –№3. – 42-46 s.
3. Zavgorodnya O. V. Problema psy`xologichnogo zdorov'ya: sproba teorety`chnogo analizu / O. V. Zavgorodnya // Prakt. psy`xologiya ta social`na robota. − 2007.− № 1.– 55-60 s.
4. Zdorov'yazberigayuchi pedagogichni ideyi ta novaciyi navchal`ny`x zakladiv Nacional`noyi merezhi shkil spry`yannya zdorov'yu. Pedagogichni ideyi ta novaciyi z problem vy`xovannya pedagogiv ta navchal`ny`x zakladiv Odes`koyi oblasti. / Uporyadny`k O. I. Cheshenko. – Odes`ky`j oblasny`j insty`tut udoskonalennya vchy`teliv. – Odesa, 2010 – 32 s.
5. Instrukty`vno-metody`chny`j ly`st "Pro stan, problemy` ta osnovni zavdannya psy`xologichnoyi sluzhby` na 2011/2012 rik" : Rezhy`m dostupu : mkrmk.at.ua›psiholog.doc
6. Ky`ry`lenko S. V. Monitory`ng shkoly` kul`tury` zdorov'ya / S. V. Ky`ry`lenko. – K.: Osnova, 2008. – 176 s.
7. Koncepciya formuvannya pozy`ty`vnoyi moty`vaciyi na zdorovy`j sposib zhy`ttya u ditej ta molodi/ – Rezhy`m dostupu: http://www.nvo-9.km.ua/stat/stat1.html
8. Maksy`menko S. D. Psy`xichne zdorov'ya ditej / S. D. Maksy`menko // Psy`xolog. – sichen`1(1) 2002. – 4 s.
9. Pro diyal`nist` psy`xologichnoyi sluzhby` u 2013/2014 navchal`nomu roci. – Rezhy`m dostupu: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36555/
10. Psy`xologichne zabezpechennya psy`xichnogo i fizy`chnogo zdorov'ya / Navchal`ny`j posibny`k : M.S. Korol`chuk, V.M. Krajnyuk, A.F. Kosenko, T.I. Kochergina. – K. : Firma "INKOS", 2002 – 272 s.
11. Ty`xoplav S. M. Shkola kul`tury` zdorov'ya. / S. M. Ty`xoplav // Suchasna shkola Ukrayiny`. – 2011. – №5. – 58-62 s.
12. Shkola zdorov'ya. Chasty`na 1. Chasty`na 2. / Uklad. V. V. Gry`gorash. – X.: Vy`d. grupa «Osnova», 2010. – 208 s. – (Biblioteka zhurnalu «Upravlinnya shkoloyu»; Vy`p. 8 (92), Vy`p. 10 (94)).

**Резюме.** Проанализировано содержание, направления и особенности инновационной деятельности практического психолога в организации работы «Школы содействия здоровью». Охарактеризованы основные этапы инновационной деятельности психологической службы; выяснено, что инновационная деятельность практического психолога максимально содействует формированию социально активной, творческой личности, способной к самостоятельной собственной жизнедеятельности. Определено, что наиболее эффективными среди инновационных технологий есть интерактивные технологии. В частности, интерактивные технологии деятельности практического психолога распределены на технологии диагностики, технологии обучения и технологии внедрения. Доказано, что инновационная деятельность практического психолога в организации работы «Школы содействия здоровью» содействует положительным изменениям в состоянии здоровья учеников, в их способности адаптироваться к условиям настоящего.

Ключевые слова: «Школа содействия здоровью», инновационная деятельность, практический психолог, интерактивные технологии.

**Summary.** The author analyzed the content, direction and characteristics of innovation activities of practical psychologist in the organization of the "Health Promoting Schools". In this article, we determined basic stages of innovation activities of psychological services; found that innovative activity of practical psychologist contributes the most socially active, creative personality, capable of independent life of its own. The author determined that the most

effective among innovative technologies are interactive technologies. In turn, interactive technologies of activities of practical psychology divided into diagnostic technologies, technology training and technology implementation. In addition, we proved that innovation activities of practical psychologist in the organization of the "Health Promoting Schools" promotes positive changes in health status of students in their ability to adapt to the present.

Key words: "Health Promoting School" innovation activities, practical psychologist, interactive technology.

**УДК 159.9**

**С.А. ЛИТВИНЕНКО, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ**

## ПСИХОЛОГІЯ ТРАВМИ: ТРАНСГЕНЕРАЦІЙНИЙ ТА ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

*У статті висвітлено особливості трансгенераційного та феноменологічного підходів у розгляді психології травм, що розкриваються у провідних психологічних теоріях. Дослідження здійснені у руслі трансгенераційного підходу доводять, що у суспільстві, яке протягом життя кількох поколінь зазнало масової травматизації, втрачаються уявлення про здорове і адаптивне функціонування та формується травмоцентрична культура суспільства. Водночас трансгенераційний механізм сприяє як передачі з покоління в покоління травматичного досвіду, так і засобів подолання травми.*

***Ключові слова:*** *психічна травма, посттравматичний стресовий розлад, прихована лояльність.*

**Постановка проблеми**. Минуло майже півтора століття відтоді, коли науковці звернулися до вивчення психологічної травми, та тисячоліття досвіду людства у подоланні душевних страждань і втрат. Описи впливу травматичних подій та екстремальних ситуацій на людину сягають у глибину століть. Дослідники знаходять їх у древніх епосах та багатьох літературних творах різного періоду, що ілюструють схожість глибинних людських реакцій на травматичні події в різних культурах. У загальному сенсі психологічна травма розглядається як реакція особистості на стресові життєві події, як певна «нормальна реакція на ненормальні обставини». Травма виявляє вплив на подальше життя людини, руйнуючи її фізичне та психічне здоров'я. Принцип історизму зобов'язує нас розглядати цей феномен в часовому, соціальному і культурному контекстах, а розуміння психологічної травми та особливості психологічної допомоги багато в чому залежать від того, в якому категоріальному просторі розглядається це поняття.

**Метою статті** виступив аналіз особливостей трансгенераційного та феноменологічного підходів у розгляді психології травм.

Наукове дослідження проблематики травми розпочалося з другої половини XIX століття з розвитком психологічної науки і народженням психотерапії. Технічний прогрес привніс не тільки комфорт і можливості для полегшення праці, а й нещасні випадки, катастрофи, що створило новий соціальний контекст формування уявленнь про травму. У зв'язку з надзвичайним поширенням травмуючих ситуацій практично всі базові психотерапевтичні підходи зверталися до проблеми травми, методів і технологій подолання травматичних переживань. Поняття психічної травми запропонував німецький невролог Альберт Ойленбург у 1878 р. і пізніше воно набуло подальшого розвитку з позицій різних психологічних теорій. Наприкінці XIX століття склалися теорії, що підкреслюють психологічну природу травми: диссоціативна модель, яка вийшла із французької психіатричної традиції (зокрема, П.Жане), і модель відреагування Й.Брейера і З.Фрейда. Уведення в науковий обіг поняття посттравматичного стресового розладу (ПТСР) дозволило сформулювати загальну модель реагування людини на травму. Крайня травматизація перевищує психічні можливості людини, спроможність інтегрувати переживання травматичного досвіду у контекст значень. За понад столітню історію змінилося саме розуміння травми, її причин і впливу на людину, поняття норми, напрями і методи терапії, суспільне ставлення. З новими підходами приходять і нові запитання, а також гостріше постають старі. Сучасні теорії травми репрезентуються на індивідуальному (особистісному) і колективному (групи або етносу, країни в цілому) рівнях.

Колективні антропогенні катастрофи (війни, репресії, етнічне насильство, економічні та екологічні кризи і т.ін.) призвели до усвідомлення глибини потрясінь та масштабності психологічних і культурних наслідків травматизації, що призводить до емоційних і поведінкових спотворень у наступних поколінь, проблем ідентифікації та міжпоколінних конфліктів, як у жертв, так і катів. У зв’язку з цим одним із напрямів розгляду травми, який почав інтенсивно розвиватися у 60-70 рр. XX ст. (М.Боуен, Ф.Дольто, Н.Абрахам, І.Бузормені-Надь, М.Терек та ін.) виступив трансгенераційний підхід. Вагомий внесок в осмисленні того, що минуле присутнє в сьогоденні та ролі травматичного загальнолюдського досвіду в його відображені в окремих долях і формуванні життєвих сценаріїв груп, належить психоаналізу. Починаючи з робіт З.Фрейда, ідеї трансляції сімейного досвіду розвивалися, наповнювалися новим змістом та інтегрувалися в межам трансгенераційного підходу у багатьох психологічних школах.

Розширив межі осягнення людських переживань, зокрема і травматичних, та розуміння буття у світі феноменологічний підхід, згідно якого кожна людина має унікальну здатність по-своєму сприймати та інтерпретувати світ. Феноменологія стала методологічним принципом екзістенційної психології та психотерапії (Л.Бінсвангер, Р.Мей, Р.Лейнг, А. Ленглі, Е. Спінеллі, І.Ялом та ін.), що втілилося у переході від аналізу структур свідомості до аналізу сенсу, різних способів буття, бачення і розуміння людиною світу; інтересі до

переживання як центрального психологічного феномену. Серед тих, хто сприяв переорієнтації феноменології з чисто дослідницьких завдань на завдання психологічної практики, були Ф. Перлз і К. Роджерс, що використовували феноменологічний самоопис клієнтів як спосіб роботи з переживаннями і утримання необхідного емоційного контакту у процесі терапії.

У психоаналітичних витоках сімейної психотерапії ідея трансгенераційної (міжпоколінної) передачі пов'язана з поняттями «витісненого конфлікту» і «симбіозу поколінь». Психоаналітики означили низку тем, в яких відображається специфіка сімейного, як правило, неусвідомленого конфлікту, невирішеність якого в попередньому поколінні зумовлює його передачу у наступні покоління. Все це має відображення у темах: жертв і тих, хто вижив, помсти, люті і агресії, смутку та незавершеного горя і т.ін. Можливим механізмом міжпоколінної передачі цих тем, з позиції авторів, є симбіоз, який розглядався як нероздільний неусвідомлюваний зв'язок між поколіннями, що має лібідонозну природу.

Одним з перших, хто виявив інтерес до трансгенераційних процесів у системній сімейній терапії був М.Боуен (1966), який звернувся до проблеми міжпоколінної передачі стану тривоги. Така передача, на думку дослідника, відбувається у випадках тріангуляції, тобто об'єднання (коаліції) між представниками різних поколінь. Тим самим тріангуляція є показником деструктивного зв'язку між поколіннями, оскільки від покоління до покоління передається невирішений конфлікт і пов'язаний з ним стан тривоги. Крім стану тривоги від покоління до покоління у сім'ї передаються правила її функціонування, переважно неусвідомлювані. Комплекс таких неусвідомлюваних правил закріплюється в сімейному міфі та проявляється в певних паттернах функціонування сім'ї [5].

В межах психоаналітичної сімейної терапії (Ф.Дольто, Н.Абрахам, І.Бузормені-Надь та ін..) дослідники звернулися до вивчення проблеми трансгенераційної передачі вибору професії, неповністю вирішених конфліктів, сімейних таємниць і передчасних смертей. Так, Ф.Дольто, узагальнюючи досвід роботи з проблемами клієнтів, дійшла висновку, що діти змушені нести вантаж патогенних наслідків, які дісталися у спадок від минулого матері і батька. Відслідковуючи механізми дії міжпоколінної передачі, Ф.Дольто висунула припущення про існування міцного зв'язку між несвідомим матері і несвідомим дитини в пренатальний період її розвитку.

Інші представники трансгенераційного підходу в сімейній психоаналітичній терапії Н. Абрахам та М. Терек увели метафоричні поняття «сімейного склепу» і «сімейного привиду». Поява «привиду» вказує на те, що на нащадків впливає все, що для батьків означало рану [6, с.71]. Іншими словами, «привидом» постає той пращур, нероздільний зв'язок або дуальна єдність з яким не усвідомлюється, а підтримується і передається із покоління в покоління у вигляді таємниць або «білих плям». Механізм підтримки такого складного «подвійного зв'язку» діє у міжпоколінній передачі як певне послання: «говорити про це не можна, але ця заборона не дозволяє забути і мовчати» [6, с.53]. У випадках, коли травма не вербалізується, то вона залишається у дисоційованих несвідомих комплексах асоціацій та образів, що перешкоджають адекватному і реалістичному сприняттю життєвих ситуацій. Такий несвідомий досвід візуалізується в образах активної уяви, символізації і проективних малюнках, сновидіннях, соматичних реакціях (сліди, залишені в тілі - параліч окремих органів, тик, почервоніння і т.д.).

Концепт лояльності сім'ї як обов'язок кожної дитини по відношенню до своїх батьків за все, що було отримано після народження до моменту дорослішання висвітлено в дослідженнях І.Бузормені-Надя. Його теорія описує психологічний механізм міжпоколінного відтворення (повторення) патернів батьківського ставлення, умовно кажучи: «що отримав, то і віддав». Прихована лояльність зберігається і у випадках несвідомої ідентифікації з трагічно загиблим або зниклим членом сім'ї. З поняттям трансгенераційної етики співвідносяться ідеї про: борги та заслуги, справедливість - несправедливість. Спосіб сплати «боргів» є трансгенераційним, оскільки все те, що отримує людина від своїх батьків, вона зобов'язана передати своїм дітям [3].

Завдяки проведним дослідженням у роботі з клієнтами за допомогою методу геносоціограми, А.Шутценбергер дійшла висновку, що майже в кожній сім'ї існують події, які впливають на долю наступних поколінь. У зв’язку з чим можна припустити, що ставлення до життя, успіхи і невдачі, вибір професії, партнера і навіть вік, в якому ми вирішуємо вступити в шлюб пов’язане з лояльністю до сімейного досвіду [6].

Дослідження сімей, що пережили трагедію сталінських репресій (Ю.Гіппенрейтер, К.Бейкер) засвідчило значення збереження і передачі пам'яті родини для нормального функціонування її членів у третьому поколінні [1]. Тим самим знайшла підтвердження теорія М.Боуена про негативний вплив на життя поколінь переривання родинних вертикальних зв'язків. Одночасно було виявлено, що передача досвіду сім'ї через міжпоколінні зв'язки була особливо плідною, коли до онуків доходили особистісні взірці й моральні цінності, накопичені в поколіннях дідів і передані через батьків, або й безпосередньо. Такий сімейний капітал ("сімейні ресурси", за В. Сатір) став, на думку опитаних, основою їхнього існування і одночасно орієнтиром життя в кризовій ситуації сьогодення.

Відтак, дослідження здійснені у руслі трансгенераційного підходу доводять, що у суспільстві, яке протягом життя кількох поколінь зазнало масової травматизації, втрачаються уявлення про здорове і адаптивне функціонування та формується травмоцентрична культура суспільства. Повторно пережита (кумулятивна) травма та тривала травматизація робить психіку менш резистентною й призводить до сприйняття травматичного спотворення як психологічної норми у наступних поколіннях. Сучасне покоління, яке можливо, навіть і не замислюється про тоталітарний режим, проте внутрішньо увібрало і несе його наслідки.

Протягом XX століття досвід нашої країни пов'язаний з численними психотравмуючими факторами: Перша і Друга світова війни, Холокост і Голодомор, розкуркулення, насильницькі міграції, репресії, а останнім часом - терористичні акти. Воєнні часи принесли багато втрат, поневірянь, але ворог був зовнішній і зрозумілий, омріяною була мета перемоги. Представники покоління, що народилися до або під час війни, в дитинстві були втягнуті в катастрофічні події, і, в свою чергу, теж пережили душевні і фізичні каліцтва та травматизацію. Однак не меншого травмуючого впливу завдали події, що відбувалися всередині країни, коли ворог міг бути або стати родичем, коли усі могли опинитися жертвами чи катами. А.Грін запропонував термін «мертва мати», характеризуючи депресивних, травмованих холодних, а відтак психологічно мертвих матерів, від яких діти не отримують належного емоційного відгуку. Їхня близькість викликає у дітей тривогу і розгубленість, а спроби відокремлення - гостру провину. Саме тому до сьогодні складно виробити об’єктивне ставлення до пережитого досвіду, та відокремити себе від тих історій.

Травмовані люди – це не тільки жертви деструктивної соціально-політичної реальності, але й її свідки. Саме вони часто потрапляли в ситуації, коли мало хто був готовий вислухати їхні свідчення, переповнені почуттями страху і болю, люті і сорому. При цьому у слухачів вступають в дію механізми психологічного захисту та страх торкатися важких емоційних переживань. Невловимість травми полягає в тому, що вона не усвідомлюється, а отже, не вербалізуется («речі не називаються своїми іменами»), це - історія мовчання, витісненого, непроговореного. Колективна травма вимагає певної переробки, яка може бути здійснена через оплакування, жалобу, ритуалізацію. Область того, про що можна говорити, завжди залежить від суспільних обмежень, тлумачень і табуювання. Замовчувані переживання й емоційні стани, як доводять вищезгадані дослідження, трансгенеруются (передаються у майбутні покоління). Із зростанням їх кількості відбувається накопичення негативних переживань, що проявляється в численних міграціях, емоційному розриві, дезорганізації, підліткових суїцидах. Так, нащадки стають «контейнером» для не пережитого горя, невизнаної провини і відповідальності їхніх батьків. Їм доводиться жити у двох реальностях - у власній, і в тій, яка належить травматичної історії їхніх батьків. Тому окремій людині не вдається включити травматичний досвід в оповідь більш високого рівня, для цього необхідний суспільний дискурс про історичну правду травмуючих подій, про його заперечення і захисні механізми.

Водночас варто звернутися й до того, що трансгенераційний механізм сприяє як передачі з покоління в покоління травматичного досвіду, так і засобів подолання травми. Одна з функцій культури - переробка травми. Культура та групове несвідоме акумулюють, передаючи з покоління в покоління колективні практики й засоби подолання травм (ритуали прощання й горювання), суть яких – проходження роботи горя, оплакування втрат та емоційного катарсису. Сучасна психіатрія і психологія тривалий час зверталися до опису патологій, хвороб та симптомів, але в останні десятиліття постало питання про якість, яка притаманна для всього людства, - душевна стійкість. Настав час для відкриття та вивчення тих людських ресурсів, що допомогли вижити, впоратися з важкими втратами, душевними травмами і продовжувати жити далі, а іноді - змінити себе і своє життя.

Все більша популярність категорії ПТСР, зростаючий масив даних, що надходять з різних наук, різних областей теорії і практики потребує осмислення як теорії, так і практики психологічної допомоги. Обговорення отриманих результатів здійснених дослідниками у трансгенераційному та феноменологічному напрямах може бути перенесено на макросоціальний рівень. Приховування злодіянь і ганебного минулого згубно впливає на життя суспільства. Навпаки, відкриття секретів і таємниць, осмислення і глибоке розуміння травматичного досвіду може виявити зцілюючий вплив на суспільство у пошуках шляхів його ефективного функціонування. Врешті, відновлення національних традицій, культурного і духовного багатства України – є тим необхідним кроком, що дозволить прийдешнім поколіннями віднайти втрачені ресурси. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу трансгенераційних факторів на формування життєвого сценарію особистості та виявлення закономірностей передачі сценарію з покоління в покоління.

**Список використаних джерел**


1. Бейкер К., Гиппенрейтер Ю.Б.. Влияние Сталинских репрессий конца 30-х на жизнь семи в трех поколених /К.Бейкер, Ю.Б.Гиппенрейтер // Вопросы психологи. – 1995. – № 2. – С. 66-83.
2. Болебер В. Воспоминание и историзация: трансформация индивидуальной и коллективной травмы и ее межпоколенческая передача/ В.Болебер //Журнал практической психологии и психоанализа: Научно-практический журнал электронных публикаций.- 2010. – №4.
3. Королева А.А. Трансгенерационный фактор в формировании жизненного сценария /А.А Королева //Ярославский педагогический вест ник. – 2011. – №3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 218-222.
4. Медведев С.Э. Трансгенерационные процессы при психической травме Журнал практической психологии и психотерапии/ С.Э Медведев // Журнал практической психологии и психоанализа: Научно-практический журнал электронных публикаций. – 2010. – №4.
5. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика [Текст] / ред. А. Я. Варга. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.
6. Шутценбергер А. А. Синдром предков: Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практиче-ское использование геносоциограммы [Текст] / А.А. Шутценбергер; пер. с нем. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 256 с.

**References**

1. Bejker K., Gippenrejter Ju.B.. Vlijanie Stalinskih repressij konca 30-h na zhizn' semi v treh pokolenih / K.Bejker, Ju.B.Gippenrejter // Voprosy psihologi. – 1995. – № 2. – 66-83 s.
2. Boleber V. Vospominanie i istorizacija: transformacija individual'noj i kollektivnoj travmy i ee mezhpokolencheskaja peredacha/ V.Boleber //Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza: Nauchno-prakticheskij zhurnal jelektronnyh publikacij. – 2010. – №4.-
3. Koroleva A.A. Transgeneracionnyj faktor v formirovanii zhiznennogo scenarija /A.A Koroleva //Jaroslavskij pedagogicheskij vest nik. – 2011. – №3. – Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). – 218-222 s.
4. Medvedev S.Je. Transgeneracionnye processy pri psihicheskoj travme Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoterapii/ S.Je Medvedev //Zhurnal prakticheskoj psihologii i psihoanaliza: Nauchno-prakticheskij zhurnal jelektronnyh publikacij. – 2010. – №4.
5. Teorija semejnyh sistem Mjurreja Boujena: Osnovnye ponjatija, metody i klinicheskaja praktika [Tekst]/ red. A. Ja. Varga. – M.: Kogito-Centr, 2005. – 496 s.
6. Shutcenberger A. A. Sindrom predkov: Transgeneracionnye svjazi, semejnye tajny, sindrom godovshhiny, peredacha travm i praktiche-skoe ispol'zovanie genosociogrammy [Tekst] / A. A. Shutcenberger; per. s nem. – M.: Izd-vo Instituta psihoterapii, 2005. – 256 s.

**Резюме.** В статье освещены особенности трансгенерационного и феноменологического подходов в рассмотрении психологии травм, которые раскрываются в ведущих психологических теориях. Исследования осуществлены в русле трансгенерационного подхода доказывают, что в обществе, которое на протяжении жизни нескольких поколений претерпело массовую травматизацию, теряются представления о здоровом и адаптивное функционировании и формируется травмоцентрическая культура общества. В то же время трансгенерационный механизм способствует как передаче из поколения в поколение травматического опыта, так и средств преодоления травмы.

Ключевые слова: психическая травма, посттравматическое стрессовое расстройство, скрытая лояльность.

**Summary.** The article covers attributes of transgenerational and phenomenological approaches in context of psychology of trauma. Research carried out in line with transheneratsiynoho approach argue that in a society that for generations suffered massive trauma, lost picture of healthy and adaptive functioning and formed travmotsentrychna culture of society. However transheneratsiynyy mechanism contributes to a transmission from one generation to the traumatic experience and the means of overcoming trauma.

Keywords: trauma, posttraumatic stress disorder, hidden loyalty.

**УДК 37.013.42 + 316.6** **С.В. АБРАМОВА**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті автор підкреслює, що соціальна активна особистість впливає на суспільні відносини, успішно реалізує свою життєву позицію в різних видах соціальної діяльності. Розкриваючи тему, автор характеризує поняття «соціальна активність особистості», визначає компоненти структури соціальної активності старших підлітків, обґрунтовує критерії та показники сформованості даної якості в учнів підліткового віку, визначає рівні сформованості даної якості, характеризує діагностичні методики для визначення рівня сформованості соціальної активності у старших підлітків.*

***Ключові слова:*** *соціальна активність особистості, структура соціальної активності особистості, компоненти структури соціальної активності особистості, критерії, показники, рівні сформованості соціальної активності особистості, психолого-педагогічна діагностика.*

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство, ставши на шлях формування нової державності, становлення повноцінного громадянського суспільства, висунуло нові вимоги до молоді.

Вільній, демократичній країні потрібні соціально активні, ініціативні, відповідальні, працьовиті, високоморальні люди, які вміють самостійно вибирати сфери діяльності й прагнуть самовдосконалення та самореалізації в суспільстві, ефективно взаємодіють з іншими.

Тому формування в школярів соціальної активності стає пріоритетним завданням педагогічної науки.

Така спрямованість знайшла відображення в Конституції України (1996), Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Законах України «Про освіту» (1991), «Про соціальне становлення та розвиток молоді в Україні» (1993), «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997), Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), «Національній концепції виховання» (2009).

Проблема соціальної активності особистості була в центрі уваги зарубіжних учених (І. Кант, А. Адлер, Дж. Дьюї, А. Маслоу, Е. Еріксон та інші), значний внесок у розробку цього питання зробили вітчизняні дослідники (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Божович, І. Бех, І. Кон, Т. Мальковська, І. Мілославова, А. Мудрік, Н. Пономарчук, А. Реан, С. Харченко та інші).

Діяльна природа соціальної активності, характер якої визначається суспільними цілями діяльності, досліджена Є. Ануфрієвим, Л. Архангельським, Г. Ареф'євою, Т. Богдановою, К. Токаревою, В. Ядовим та іншими.

Особливості формування і розвитку соціальної активності в різні вікові періоди глибоко вивчались психологами П. Блонським, Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, А. Петровським та іншими.

**Мета статті:** розкрити сутність і структуру соціальної активності особистості, зокрема старших підлітків, визначити основні критерії її оцінювання, охарактеризувати діагностичні методики для визначення рівня сформованості соціальної активності у старших підлітків.

**Завдання статті:**

– розкрити зміст поняття «соціальна активність особистості»;

– визначити компоненти структури соціальної активності старших підлітків;

– обґрунтувати критерії, показники сформованості в школярів даної якості;

– визначити рівні сформованості соціальної активності старших підлітків;

– охарактеризувати діагностичні методики для визначення рівня сформованості соціальної активності у старших підлітків.

**Результати теоретичного дослідження.** Огляд наукових підходів до визначення поняття «соціальна активність особистості» нами було здійснено в статтях «Педагогічні умови формування соціальної активності особистості» [1] та «Сучасні наукові підходи до визначення поняття «соціальна активність особистості» [2].

*У контексті нашого дослідження соціальна активність особистості розглядається як інтегративна якість, яка включає соціальні знання і досвід, потребу в самореалізації й досягненні суспільно значущих цілей і характеризується спрямованістю на різні види соціально корисної діяльності, готовності брати на себе відповідальність за прийняті рішення і власні дії й виявляється в конкретній соціальній діяльності.*

Розглянемо структуру даної якості.

Основними компонентами соціальної активності особистості, на нашу думку, є: соціальна обізнаність, просоціальна спрямованість, просоціальне поводження.

Соціальну обізнаність учені І. Воробьева, І. Гладіліна, Т. Грабенко, Н. Калініна, Е. Коблянська, В. Куніцина, Н. Нагайченко, Г. Сивкова та інші визначають як знання соціальної структури суспільства і свого місця в ньому. Соціальна обізнаність включає знання й уявлення людини про себе та інших людей; про устрій і функціонування соціальних інститутів, різні соціальні явища й процеси, що відбуваються в суспільстві; про соціальні ролі й статусні позиції; про загальнолюдські норми і цінності. Соціальна обізнаність дозволяє особистості успішно взаємодіяти з суспільством і продуктивно виконувати різні соціальні ролі. Соціально обізнаною є людина, діяльність якої в рамках суспільства адекватна його цінностям і спрямована на взаємодію з окремими людьми, групами, об'єднаннями щодо вирішення реальних життєво важливих для неї й соціуму проблем. Отже, на основі знань, досвіду людина освоює соціальні відносини, виконує різні соціальні ролі, включається в спілкування й суспільно корисну діяльність. Результатом такої ефективної взаємодії з середовищем є соціальна обізнаність особистості.

Психологи Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші пов'язують соціальну активність зі спрямованістю особистості, підкреслюючи її збіг із головними тенденціями суспільного розвитку. На думку вчених, спрямованість включає потреби, установки, мотиви, життєві цілі особистості, її суб'єктивні відносини - ціннісні орієнтації, схильності, ідеали, уподобання, переконання, смаки та інтереси. О. Конопкін, Н. Наумова, В. Хмелько, В. Ядов та інші стверджують, що просоціальна спрямованість особистості виконує функції орієнтування соціальної життєдіяльності людини й визначає її життєву позицію: ставлення до себе, свого життя, до інших людей (суспільства), до світу, повагу й готовність до сумлінної праці на загальне благо, надання соціальної допомоги, свідоме ставлення до суспільних надбань. У дослідженнях Л. Зубової, М. Григор'євої, О. Щербініної, Ю. Клейберг та інших указується, що в основі проявів просоціальної спрямованості особистості лежить досить високий рівень освоєння цінностей та норм суспільства. На думку А. Петрова, просоціальна спрямованість визначає загальний рівень розвитку особистості й ступінь її активності у взаємодії з навколишнім середовищем. Просоціальна спрямованість, вважає вчений, проявляється в діяльності через мотиви цієї діяльності [4, с. 13]. На думку Ю. Гіппенрейтер, провідні мотиви соціально активної особистості відрізняються соціальною значимістю, і в крайньому своєму прояві перетворюються на служіння загальнолюдським цінностям та ідеалам і реалізуються в просоціальному поводженні людини [3, с. 23].

На думку зарубіжних (В. Джеймс, В. Занден, Д. Майерс, Р. Чалдіні, Т. Шибутані та інші) вітчизняних (В. Абраменкової, Б. Братусь, Ф. Василюк, О. Леонтьєв, В. Ядов та інші) дослідників просоціальне поводження визначається як поведінка, спрямована на благо суспільства, яка приносить користь іншим людям, відрізняється активним, дієвим характером і проявляється в допомозі, турботі, співробітництві, участі в справах і переживаннях інших людей. Результати досліджень А. Журавльова, В. Куніціної, Н. Кухтової, Т. Шибутани та інших свідчать, що просоціальне поводження характеризується відповідальним ставленням людини до соціально значущої діяльності, емпетією, вимогливістю до себе, ініціативністю особистості.

Виділені компоненти: соціальна обізнаність, просоціальна спрямованість, просоціальне поводження - ми розглядаємо в єдності, у взаємозв'язку і взаємозумовленості, завдяки чому утворюється цілісна якість. Сутнісним системоутворюючим зв'язком компонентів соціальної активності є мета, обумовлена потребою особистості в розвитку здатності до перетворення себе й соціального середовища, самореалізації своїх сутнісних сил у соціально прийнятних напрямках. У даній структурі реалізується діалектичний спосіб зв'язку між компонентами, які, з одного боку, пов'язані послідовно, а з іншого, - взаємообумовлюють одне одного. Зміна властивостей одного з компонентів призводить до зміни інших.

Визначення структури соціальної активності дозволяє дослідити формування даної якості в старших підлітків. Цей віковий період, за психолого-педагогічними дослідженнями, є сенситивним щодо формування соціальної активності: в юнаків і дівчат вже досить розвинена мотиваційна сфера, ними певною мірою засвоєні моральні цінності й норми (Д. Ельконін); у старших підлітків існують потреби до самовиховання й самоствердження, виникає потреба у самовизначенні (Л. Божович); встановлюється нове коло інтересів (Л. Виготський); створюється цілісна система особистості – «Я-концепція», що має сукупність цільових установок, ціннісних орієнтацій, які визначають вибір способу діяльності щодо задоволення потреб (Р. Бернс); провідною діяльністю старшого підлітка стає суспільно корисна діяльність (Д. Фельдштейн).

Виходячи зі структури соціальної активності особистості та вікових особливостей старших підлітків, нами визначено критерії та показники оцінювання сформованості даної якості.

*Когнітивний критерій* виявляє наявність соціальних знань (обізнаність у соціально значущих якостях особистості; знання соціальних норм і правил поведінки, уявлення про громаду як соціальне ціле), здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки.

Здатність до рефлексії передбачає аналіз і оцінку результатів соціальної діяльності, власних дій і поведінки. Розвиток рефлексії спонукає підлітка до самовдосконалення, пошуку найбільш ефективних шляхів досягнення мети соціальної діяльності.

Самооцінювання дозволяє підлітку порівнювати себе з іншими людьми, активно засвоювати норми взаємин, регулювати своє поводження і діяльність. Об’єктивність самооцінки старшого підлітка ґрунтується на розвитку самоаналізу і призводить до концентрації зусиль, спрямованих на формування моральних якостей, визначення напрямку саморозвитку, його орієнтування на соціально корисну діяльність.

*Потребово-мотиваційний критерій* сформованості соціальної активності старшого підлітка виявляє наявність потреби в самореалізації, мотиву досягненні успіху в суспільно корисній діяльності, готовності діяти в інтересах громади і визначає ставлення особистості до процесу й результату соціальної діяльності.

*Діяльнісний (праксеологічний) критерій* сформованості соціальної активності старшого підлітка виявляє його активність у соціально значущій діяльності, уміння взаємодіяти з людьми, різними за віком, професією, посадами тощо, ініціативність, відповідальність, вимогливість до себе у вирішенні проблем місцевої громади.

Виділені критерії та показники визначення соціальної активності відображають найважливіші характеристики цього поняття і дозволяють представити характер прояву соціальної активності на певних рівнях.

На думку О. Харланової, рівень соціальної активності - це міра розвиненості здатності особистості впливати на навколишнє середовище, змінюючи і перетворюючи її в соціально значимому напрямку [5, с. 97].

Ми вважаємо, що виділені критерії дозволяють представити характер прояву соціальної активності учнів на чотирьох рівнях: ініціативний, виконавський, соціально інертний, соціально уникаючий, які відповідають високому, достатньому, середньому і низькому рівням.

Для високого - *ініціативного* - рівня сформованості соціальної активності підлітка характерні цілісність системи знань про соціально значущі якості особистості, соціальні норми і правила поведінки, про громаду як соціальне ціле і готовність до їх використання. Для нього характерні незалежність і самостійність у власних оціночних судженнях. Підліток демонструє прагнення до самореалізації за допомогою власних зусиль, співтворчості з іншими людьми, громадою. Беручи участь у соціально значимій діяльності, учень вчиняє дії, спрямовані на те, щоб домогтися успіху, створити нове, оригінальне, унікальне, що іншими людьми сприймається і оцінюється як досягнення людини. Усвідомлюючи проблеми громади, підліток проявляє готовність діяти в інтересах спільноти, спрямовуючи свої зусилля на допомогу людям і ефективне вирішення проблем. Школяр регулярно бере участь у суспільно корисній діяльності, демонструючи при цьому вміння взаємодіяти з різними людьми. Громадська діяльність усвідомлюється учнем як соціально значуща. Він з повагою ставиться до прав інших людей, із бажанням віддає свої сили і творчість для загальної справи, пишається своїми трудовими досягненнями. Співпраця підлітка з іншими людьми супроводжується взаєморозумінням. Учень ініціативний, відповідальний, вимогливий до себе у вирішенні проблем місцевого співтовариства, є не тільки суб'єктом діяльності, а й організатором соціальної взаємодії.

Достатній - *виконавський* - рівень сформованості соціальної активності підлітка відрізняється наявністю необхідних знань про соціально значущі якості особистості, про соціальні норми та правила поведінки, про громаду. При цьому знання про громаду як соціальне ціле є неповним. Школяр періодично враховує інтереси однолітків і дорослих, не завжди прислухається до їхньої думки, демонструючи категоричність власних оціночних суджень, які іноді залежать від його емоційного стану. Підліток включається в соціально значиму діяльність, прагне до позитивного результату, до високої оцінки своєї роботи з іншими людьми тільки в певних видах діяльності. Він рідко проявляє самостійність, але відповідально і сумлінно ставиться до виконання

завдань дорослих і колективу. Демонструє вміння взаємодіяти з різними людьми для вирішення спільних соціальних проблем з метою самоствердження і отримання визнання з боку оточуючих.

Середній - *соціально інертний* - рівень сформованості соціальної активності підлітка характеризується наявністю недостатніх знань про соціально значущі якості особистості, про соціальні норми і правила, про громаду. При цьому учень не враховує інтереси однолітків і дорослих, мало цікавиться проблемами місцевого співтовариства. Найчастіше демонструє власні оціночні судження тільки з метою самоствердження. Підліток виконує роль виконавця, якого ведуть, соціально інертної людини. Рідко бере участь у соціально значимій діяльності, не отримуючи при цьому задоволеності від неї. Найчастіше діяльність, що ним здійснюється, виконується під контролем дорослого, але до виконання завдань в цілому він ставиться сумлінно. Прояв потреби до самореалізації та прагнення до досягнення успіху ситуативне. Учень здійснює взаємодію з іншими людьми з метою обміну інформацією та спілкування, у процесі якого демонструє безініціативність, нестійкий прояв відповідальності, старанності, вимогливості до себе. Тому ця взаємодія не сприяє всебічному розвитку його особистості.

Для низького - *соціально уникаючий* - рівня сформованості соціальної активності підлітка характерні уривчасті, неповні, поверхневі, несистемні знання про соціально значущі якості особистості, соціальні норми і правила поведінки. Школяр не здатен до об'єктивного оцінювання своїх дій і відрізняється відсутністю вміння виділяти оптимальні способи поведінки в різних життєвих ситуаціях. У нього відсутні знання про громаду, він не проявляє інтересу до проблем місцевого співтовариства. Підліток ігнорує суспільно корисну діяльність. У нього несформовані вміння взаємодіяти з людьми відповідно до соціальних норм і правил поведінки. Байдужість до проблем громади, байдужість до спільної діяльності, уникнення соціально значущого співробітництва свідчить про відсутність в учня потреби до самореалізації та мотивації досягнення успіхів у суспільно корисній діяльності.

Для отримання уявлень про рівень сформованості соціальної активності в учнях необхідно провести психолого-педагогічну діагностику.

Під діагностикою ми розуміємо вивчення за допомогою психолого-педагогічних методів індивідуальних особливостей учнів, відстеження змін, що відбуваються в їх особистісному розвитку, виявлення проблем і труднощів в учасників виховного процесу, вивчення взаємовідносин між ними.

Відповідно до результатів діагностики здійснюється планування та корекція виховної роботи, яка проводиться в школі щодо формування соціальної активності учнів.

Для проведення діагностики необхідно використовувати традиційні методи дослідження: шкалування (техніки сортування, ранжування); методи опитування (анкетування, бесіда, опитування-анкети, особистісні опитувальники: опитувальники мотивів, опитувальники цінностей); проективні методи (адитивні методики).

Істотною змістовною характеристикою методу суб'єктивного шкалування є її спрямованість на вивчення процесів пізнання й сприймання конкретною людиною навколишньої дійсності, інших людей, самої себе. Це досягається шляхом моделювання категоріальних структур індивідуальної свідомості та реконструкції на цій основі системи індивідуальних значень, особистісних сенсів, найрізноманітніших областей суб'єктивного досвіду.

Цей метод використовується в методиці вивчення ціннісних орієнтації М. Рокича (ранжування), Q-сортування (Q-sort, Q-technigue) В. Стефенсона (сортування) та самооцінки особистості Л. Столяренко.

Методика вивчення ціннісних орієнтації М. Рокича заснована на прямому ранжуванні списку цінностей і спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтації визначає змістовний бік спрямованості особистості і складає основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції і «філософії життя».

Методика Q-сортування (Q-sort, Q- technigue) В. Стефенсона досліджує уявлення індивіда про власне «Я» (самовідношення, самооцінювання, самоповагу) та про оточуючих людей і дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки учнів у реальній групі: залежність-незалежність, товариськість-нетовариськість, прийняття боротьби-уникнення боротьби.

Методика Л. Столяренко визначає рівень самооцінки. У самооцінці відбивається те, що людина дізнається про себе від інших, і відтворюється її власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей. Завдяки включенню самооцінки в структуру мотивації діяльності особистість постійно співвідносить свої можливості, психічні ресурси з цілями і засобами діяльності.

Специфіка методів опитування (анкетування, бесіда, опитування-анкети, особистісні опитувальники) полягає в отриманні психологічної інформації на основі мовленнєвого (письмового) спілкування.

Метод бесіди використовується в методиці А. Прихожан «Шкала соціальної компетентності».

У бесіді відбувається пряма взаємодія інтерв'юера і респондента у формі усного обміну інформацією, у ході якого відбувається спостереження, аналіз відповідей випробовуваних.

Методика спрямована на визначення рівня сформованості соціальної компетентності, яка дозволяє особистості робити вибір у кожній конкретній життєвій ситуації, проектувати свій життєвий шлях, розглядати різні варіанти індивідуального розвитку, успішно вирішувати вікові задачі, реалізовувати прийняті життєві рішення, своєчасно коригувати свої дії.

Метод анкетування реалізується шляхом вільних відповідей випробовуваних на ті чи інші питання або шляхом вибору ними готової відповіді з декількох запропонованих.

Нами було розроблено та апробовано чотири анкети.

Анкета «Знання норм і правил поведінки в суспільстві», яка спрямована на виявлення лінії поведінки учня в суспільстві, рівня його знань, необхідних для особистої самореалізації.

Анкета «Моє ставлення до взаємодії школи та громади», що допомагає виявити ставлення учня до участі в суспільній діяльності, співпраці із селищною громадою.

Анкета «Самооцінка діяльності учня» для учнів 6-9 класів, яка дозволяє з'ясувати, як учень оцінює свою діяльність у школі та громаді.

Анкета для батьків, спрямована на виявлення їх позиції щодо участі в суспільній діяльності, готовність до активної співпраці із селищною громадою, розуміння необхідності залучати дітей до участі в суспільному житті школи та громади.

Нами було розроблено та апробовано два опитувальника-анкети: опитувальник «Знання проблем громади», який вивчає думку учнів щодо існуючих соціальних, екологічних проблем у селі (місті) та опитувальник для вчителів, що визначає об'єктивність самооцінки учнів щодо громадської діяльності.

Особистісні опитувальники розглядаються як сукупність методичних засобів, які використовуються для вимірювання окремих властивостей і проявів особистості.

Опитувальник мотивації до успіху Т. Елерса вимірює мотивацію досягнення в діяльності.

Методика визначення направленості особистості (Б. Басса) виявляє ступінь прояву трьох основних мотивацій (орієнтацій) особистості: спрямованість на себе, на досягнення особистих цілей та власного успіху в роботі, спрямованість на взаємодію з партнерами та спрямованість на завдання, його скоріше вирішення.

Специфіка проективних методик полягає в дослідженні особистості у процесі приміщення випробуваного в ситуацію, реакцію, яку він здійснює залежно від значення для нього цієї ситуації, його думок і почуттів. За допомогою цих методик здійснюється дослідження внутрішньої сфери людини, яка розглядається як спосіб організації його життєвого досвіду.

Адитивна методика І. Соломина – твір «Відповідальність: як я її розумію?» – дозволяє визначити значимість для учнів норм і вимог суспільства та рівень відповідальності за результати своєї поведінки, діяльності.

Використовуючи дані методики, можна визначити рівень сформованості соціальної активності старших підлітків.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, соціальна активність особистості являє інтегративну якість, яка включає соціальні знання і досвід, потребу в самореалізації й досягненні суспільно значущих цілей і характеризується спрямованістю на різні види соціально корисної діяльності, готовності брати на себе відповідальність за прийняті рішення і власні дії й виявляється в конкретній соціальній діяльності.

Формування даної якості є найбільш ефективним у старшому підлітковому віці і відбувається в соціально значущій діяльності, до якої вони залучаються в процесі виховання. Це забезпечує засвоєння й відтворення старшим підлітком соціального досвіду, його гармонійне входження в суспільне життя.

Подальше дослідження цієї проблеми відбудеться в межах формувального експерименту й буде пов'язане з визначенням рівнів сформованості соціальної активності старших підлітків.

**Список використаних джерел**


1. Абрамова С.В. Педагогические условия формирования социальной активности личности / С.В. Абрамова. // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. – №1 (68). – С. 10-14.
2. Абрамова С. В. Сучасні наукові підходи до визначення поняття «соціальна активність особистості» / С.В.Абрамова // Освіта на Луганщині. Науково-методичний журнал. – 2011. – № 2 – С. 128 - 133.
3. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли / Ю.Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26 – № 3. – С. 15-24.
4. Петров А. П. Социальная активность: сущность, содержание, критерии // Формирование социальной активности личности: сущность, проблемы: Межвуз. сб. науч. тр. / А.П. Петров. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – Т.1. – С. 8-13.
5. Харланова Е.М. Развитие социальной активности будущих специалистов: психолого-педагогический аспект. Учебное пособие. / Е.М. Харланова. – Челябинск, 2009. – 187с.


**References**


1. Abramova S.V. Pedagogicheskie uslovija formirovanija social'noj aktivnosti lichnosti / S.V. Abramova. // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija. – Tambov: Gramota, 2013. – №(68). – S. 10-14.
2. Abramova S. V. Suchasni naukovi pidkhody do vyznachennia poniattia «sotsialna aktyvnist osobystosti» / S.V.Abramova // Osvita na Luhanshchyni. Naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2011. – №2 – S. 128 - 133.
3. Gippenrejter Ju. B. O prirode chelovecheskoj voli / Ju.B. Gippenrejter // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – T. 26 – №3. – S. 15-24.
4. Petrov A. P. Social'naja aktivnost': sushhnost', soderzhanie, kriterii // Formirovanie social'noj aktivnosti lichnosti: sushhnost', problemy: Mezhvuz. sb. nauch. tr. / A.P. Petrov. – M.: MGPI im. V.I. Lenina, 1985. – T.1. – S. 8-13.

5. Harlanova E.M. Razvitie social'noj aktivnosti budushhih specialistov: psihologo-pedagogicheskij aspekt. Uchebnoe posobie. / E.M. Harlanova. – Cheljabinsk, 2009. – 187s.

**Резюме.** В статье автор подчеркивает, что социально активная личность влияет на общественные отношения, успешно реализует свою жизненную позицию в различных видах социальной деятельности. Раскрывая тему, автор характеризует понятия «социальная активность личности», определяет компоненты структуры социальной активности старших подростков, обосновывает критерии, показатели сформированности данного качества у учащихся подросткового возраста, определяет уровни сформированности данного качества, характеризует диагностические методики, определяющие уровень сформированности социальной активности у старших подростков.

Ключевые слова: социальная активность личности, структура социальной активности личности, компоненты структуры социальной активности личности, критерии, показатели, уровни сформированности социальной активности личности, психолого-педагогическая диагностика.

**Summary.** The author is revealing the importance of the problem, and testifies that thanks to the personality development quality, it affects certain social relationships, successfully implementing its stance in a variety of social activities. Expanding the topic, the author describes the concept of «social activity of the individual», defines the components of the social activity structure of older adolescents, justifies the criteria of development of this characteristic feature of adolescence students, describes the diagnostic tools that determine the level of development of social activity in older teenagers.

Key words: social activity of the individual, the structure of social activity of individual, components of the structure of the social activity of the individual, criteria, indicators of development of the social activity of the individual, psycho-pedagogical diagnostics.

**УДК 378.147:[37.091.12:159-051]-026.15**

**О.І. АРТЕМОВА**

## КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

*У статті розглянуто питання удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів у руслі новітніх тенденцій розвитку суспільства, зокрема, розвиток їх креативності під час навчання у вищому навчальному закладі.*

***Ключові слова:*** *креативність, креативна особистість, креативний потенціал, професійна підготовка, креативний проес, дивергентне мислення, уява, емпатія, комунікабельність, компетентність*.

**Постановка проблеми.** Зміни у суспільстві, що відбуваються досить швидко, потребують від людини якостей, котрі б дозволяли творчо і продуктивно підходити до будь-яких змін. Для того, щоб успішно функціонувати у ситуації постійних змін, щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій креативний потенціал. Виникає протиріччя між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості.

Формування креативності варто починати на ранніх етапах розвитку особистості. Але не менш важлива активізація креативного потенціалу особистості в студентські роки, коли молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу.

Оскільки креативність є ключовим поняттям нашого науково дослідження, то виникає потреба у визначенні цієї дефініції. Термін «креативність» активно був використаний в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (О. Артемова, В. Давидов, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, Г. Костюк, О. Лук, С.Максименко, А. Маслоу, О. Матюшкін, В.Моляко, Н.Пов'якель, Я.Пономарьов, В.Рибалка, Б.Теплов, О.Тихомиров, Дж.Гілфорд, П.Торренс, В. Франкл, Е. Фром та ін.). Проте згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Існує близько сотні визначень згаданого поняття, що відбивають уявлення дослідників, представлених в межах численних концепцій креативності. З огляду на вищевикладене, наше завдання полягає у виробленні якомога адекватної технології формування креативної компетенції майбутніх психологів та активізацію їхнього креативного потенціалу до здійснення навчально-виховного процесу відповідно до вимог сучасного соціуму, тобто формуванню гармонійно розвиненої креативної особистості.

**Метою статті** є виявити особливості і шляхи розвитку креативності майбутніх психологів як складової професійної підготовки студентів психологічних факультетів.

**Результати теоретичного дослідження.** Креативність (від лат. creatio - створення) – творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості в якості незалежного фактору. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до визначення цих проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до

пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [6]. Для визначення креативності використовуються різноманітні тести дивергентного мислення, особистісні опитувальники, аналіз результативності діяльності. З метою поліпшення розвитку креативного мислення можуть використовуватись навчальні ситуації, котрі характеризуються незавершеністю або відкритістю для інтеграції нових елементів, при цьому студентів потрібно заохочувати до формулювання великої кількості питань. Отже, креативність – це риса особистості, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [1,с.56].

Принцип креативності у професійній підготовці майбутніх психологів полягає у максимальній орієнтації на творче начало у навчальній діяльності, засвоєнні власного досвіду творчої діяльності. Тут мова йде не просто про просте виконання завдань по аналогії, а передусім мається на увазі формування в студентів здатності самостійно знаходити рішення завдань, які не зустрічались раніше, самостійне відкриття ними нових способів дій. В кожної особистості є закладений свій креативний потенціал, який варто відчути в собі та розкрити і реалізувати його в своїй життєтворчості. Саме креативна здатність ґрунтується на творчій фантазії, яка є синтезом уяви та емпатії.

Завданням викладачів психологічних факультетів і є активізація цієї творчої фантазії, яка в свою чергу активізує креативність та розвиває вроджені творчі здібності. З огляду на поставлену нами проблему, завданням професійної підготовки майбутніх психологів є активізація усіх їхніх креативних здібностей і вироблення мотивації до здійснення навчально-виховного процесу засобами творчості, тобто пошуку креативних шляхів до розвитку власного креативного потенціалу. Цей розвиток можна забезпечити через мовленнєву діяльність. Модель взаємодії психолога з клієнтами, бо саме цей фахівець виступає як модель в сучасному суспільстві, потребує творчого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними, зокрема розвитку професійно-комунікативних здібностей та їх чинника – креативності [4]. Саме професійно-комунікативні здібності і чинники їх розвитку, а також, визначення взаємозв’язку психологічних особливостей креативності та професійно-комунікативних здібностей у становленні особистості студентів, виступають важливою складовою психологічної готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності. Незважаючи на актуальність досліджуваних питань, доречно констатувати, що проблематика креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, в тому числі і за умов сучасних розвивальних психотехнологій та психотехнік, до останнього часу розроблялась недостатньо. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення універсальних характеристик креативності як чинника розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, розкриття природи і умов становлення професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів.

Професійно-комунікативні здібності є комплексом індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують професійно-спрямовану здатність особистості до активного та ефективного (оптимального) спілкування, передавання та адекватного сприйняття інформації, організації взаємодії з іншими людьми, адекватного розуміння себе та своєї поведінки, розуміння партнерів по спілкуванню та їх поведінки, що виступає необхідною умовою подальшої успішної професійної діяльності. Існує тісний взаємозв’язок креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду психологічних чинників: якісні та кількісні характеристики креативності особистості, типологічні властивості сили/слабкості нервової системи, рівнем контактності (зумовлюється мотивацією психологічної діяльності, бажанням контактувати з професійним середовищем, усвідомленням професійно важливих комунікативних характеристик психолога), рівнем креативного потенціалу, спрямованістю особистості та взаємозв’язком типу особистості і сфери професійної діяльності. Розвиток креативності як чинника професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищих навчальних закладах відбувається на ґрунті психологічних передумов, серед яких виокремлено наступні: вроджені, загально-психологічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні, котрі повинні розглядатися викладачами в єдності і взаємозумовленості [4].

Професійно-комунікативні здібності, як і характеристики креативності, набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Визначено деяке зниження в темпах їх розвитку, хоча і незначне. Це свідчить про тісний взаємозв’язок між креативністю та комунікативними здібностями і про недостатність комунікативної підготовки як суттєвої професійно-важливої характеристики майбутнього психолога. Професійно-комунікативні здібності інтегруються у стилі професійної взаємодії психолога, забезпечуючи індивідуальний характер його комунікативної діяльності з клієнтом та є основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, провідним компонентом якої є високий рівень креативності. Виявлено комплекс психологічних складових професійно-комунікативних здібностей. Визначено, що загальний рівень розвитку професійно-комунікативних здібностей у студентів нерівномірний.

Професійно-комунікативні здібності майбутніх психологів включають змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар’єри тощо [3].

Нами було виділено показники креативності (креативний потенціал, оригінальність, гнучкість, швидкість мислення, розвинена уява, надання переваг труднощам, схильність до ризику, допитливість,

соціальна, особистісна, вербальна, невербальна, комунікативна креативність). Виявлено різні профілі креативності студентів (гармонійний, негармонійний) та їх рівні (зависокий (обдарований), високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький).

Надзвичайно важливу роль у розвитку креативності студентів відіграє аудиторна робота. Проведення семінарських, практичних і лабораторних занять дозволяє оптимально поєднувати лекційні заняття із систематичною самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів, їх теоретичну підготовку з практичною; розвивати уміння і навички розумової праці, творчого мислення, використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань; формувати у студентів інтерес до науково-дослідної роботи і залучення їх до наукових досліджень; удосконалювати уміння і навички здійснення різних видів майбутньої професійної діяльності.

Для успішного розвитку креативного потенціалу потрібно розвивати особистісну зрілість майбутніх психологів, де значущим є прагнення студентів до особистісного зростання і відповідні умови під час навчання [2, 278]. Психологічними засобами розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є: тренінг особистісного зростання, психологічне консультування з питань особистісного зростання, арттерапія, супервізія, АСПН. Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є відвідування тренінгів, в яких використовувалися такі методи і прийоми: активізаційні і релаксаційні вправи, вправи-метафори, психогімнастичні вправи, ігрові методи (ситуативно-рольова гра), проективний малюнок, аналіз повчальних притч, виконання домашніх завдань та ін. Тренінг оптимізує розвиток комунікабельності, емпатійності, Его-ідентичності, самоприйняття, автентичності.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів пропонуємо застосовувати різні види арттерапії: бібліотерапію, музикотерапію, малюнкову терапію, ігротерапію та ін. Арттерапію можна включити як складові частини при засвоєнні практичних курсів з психології, особливо тренінгів, різного роду практикумів чи як спецкурс. Арттерапія допомагає розвивати креативність, що є важливою професійно значущою характеристикою особистісної зрілості майбутніх психологів. Елементи арттерапії ефективно використовувалися на тренінгових заняттях: прийоми малюнкової терапії (при виконанні малюнкових вправ), музикотерапії (під час релаксаційних вправ), ігрової терапії (у використанні рольових ігор), бібліотерапії (при обговоренні повчальних притч) тощо. Читання повчальних притч сприяло розвитку життєвої філософії, усві домленню сенсу життя, трансцендентності, прагненню до самоактуалізації, моральності, самостійності, відповідальності, що є професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів.

Ефективним для особистісної психокорекції є метод активного соціально- психологічного навчання (АСПН), який сприяє гармонізації особистості, зростанню почуття необхідності власного вдосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей [5]. Прийомами АСПН є: спонтанна невимушена дискусія, психогімнастичні вправи, рольова гра, психодраматична гра, робота з психомалюнком, використання предметної моделі. Також важливо під час навчання використовувати акмеологічні технології особистісно-професійного зростання. Акмеологічні технології – сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього креативного потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму. Акмеологічні технології є індивідуально спрямованими, вони використовуються для особистісно-професійного розвитку особистості. Важливою є акмеологічна оптимізація (акмеологічний супровід) майбутніх психологів у виші, створення найбільш оптимальних умов для вирішення завдань максимальної самореалізації особистості, досягнення вершин професіоналізму. Акмеологічний підхід сприяє формуванню у студентів мотивації до професійного і особистісного зростання.

Важливим у розкритті креативного потенціалу є складання акмеологічного алгоритму — послідовності і етапів розвитку. Описуючи засоби особистісного зростання, майбутні психологи ведуть щоденники, в яких звертають увагу на те, яку вони найчастіше використовують літературу та психологічні методики. Тому під час професійної підготовки майбутніх психологів варто активізувати студентів на використання й інших методів та засобів професійно-особистісного зростання: ознайомлення з працями видатних психологів, науковими журналами психологічної проблематики, організації бесід, круглих столів, ґрунтовних наукових досліджень із виступами на наукових конференціях, опанування методики аутотренінгу та ін.

Ефективним для прогнозування професійно-особистісного розвитку є акмеологічний аналіз, на основі якого виявляють акмеологічні умови й фактори, будуються прогнози та вибираються шляхи й способи розвитку особистості й професіоналізму майбутніх психологів. Для визначення відповідності особистісних якостей майбутнього психолога обраній спеціальності проводиться психолого-акмеологічна діагностика. Діагностичними методами в акмеології, крім тестів, є психобіографічний метод, акмеологічна експертиза. Аналіз автобіографій, біографічне інтерв'ю — трудомісткий метод дослідження, який полягає в докладному спілкуванні з обстежуваним про його життєвий шлях, найбільш важливі події духовного життя. Майбутнім психологам можна запропонувати написання «Книги мого життя». Важливою є акмеологічна експертиза — комплексна самооцінка з метою виявлення власного рівня професійної майстерності і пошуку резервів для вдосконалення професійної діяльності. Майбутні психологи під час вивчення психологічних дисциплін вели щоденники особистісно-професійного зростання, де відповідали на запитання «Які мої особистісні і професійні якості зараз?», «Яким я бачу себе майбутнім психологом і особистістю?». Аналізуючи відмінності цих образів, студенти дають відповіді на запитання у щоденниках особистісно-професійного зростання «Над якими

професійними і особистісними якостями мені ще потрібно працювати, що вдосконалювати у перспективі?». Здійснення психолого-акмеологічної підтримки можливе завдяки проведенню тренінгів, консультування. Акмеологічне консультування — надання консультативної допомоги майбутнім психологам у досягненні вершин професійної діяльності, особистісної і професійної зрілості тощо.

Важливою для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є самостійна робота, де студенти займають активну суб'єктну позицію в особистісному і професійному зростанні. активна самоосвіта, самовиховання і саморозвиток. Щосеместрові і щорічні самозвіти про власні досягнення в особистісно-професійному зростанні можуть доповідатися на практичних, лабораторних заняттях, чи у вигляді круглих столів. Це активізує саморегуляцію, трансцендентність, самоактуалізацію.

Ефективними для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів є активні методи навчання: групові дискусії, аналіз проблемних ситуацій, рольові ігри, вправи на самопізнання і самооцінювання, мозковий штурм, невербальні прийоми, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод «круглого столу», ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять та ін. В результаті застосування активних методів навчання розвивається самостійність, інтелектуальність, креативність, що є професійно значущими характеристиками особистісної зрілості майбутніх психологів. Проблемне навчання — система методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком вирішення проблеми. У проблемних ситуаціях розвивається інтелектуальність, критичне мислення студентів, вміння аналізувати й об'єктивно оцінювати ситуацію, зважувати аргументи «за» і «проти», що є професійно значущим для психолога.

Отже, майбутній психолог повинен володіти здатністю до творчого мислення та інноваційної діяльності, самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Тому одним із найважливіших завдань вузів на сучасному етапі є пошук найбільш ефективних і дієвих форм роботи щодо формування їхнього креативного потенціалу.

Креативність психолога є обов'язковою характеристикою цілісної особистості, що зумовлена відповідними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей. Тому стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі повинна передбачати усвідомлення майбутніми психологами власних особистісних і професійних можливостей, розвиток творчих здібностей до рівня креативних; задоволення потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення креативного потенціалу особистості майбутнього фахівця.

**Перспективу подальшого дослідження** вбачаємо в розробці теоретико-методичних засад використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій для розвитку професійної креативності практичних психологів, форм та методів саморозвитку креативних умінь та навичок майбутніх спеціалістів.

**Список використаних джерел**


1. Артемова О.І. Креативність як засіб розвитку учнів // Науково-практичний журнал «Еврика». – №1, РЕГІ, 1998.- с.59-61.
2. Дідик Н.І. Розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів / Український науковий журнал «Освіта регіону». – №2. – 2013. – с. 278
3. Кукаленко-Лукянець І.В.Психологічні засади розвитку особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови) / І.В. Кукаленко-Лукянець. – Автореф. дис. канд. псих наук. – Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
4. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2007 – 289 с.
5. Психологічні основи групової психокорекції. Навч. посібник. / Т. С Яценко. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
6. Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.


**References**


1. Artemova O.I. Kreaty`vnist` yak zasib rozvy`tku uchniv // Naukovo-prakty`chny`j zhurnal «Evry`ka». – №1, REGI, 1998.- 59-61 s.
2. Didy`k N.I. Rozvy`tok profesijno znachushhy`x xaraktery`sty`k osoby`stisnoyi zrilosti majbutnix psy`xologiv / Ukrayins`ky`j naukovy`j zhurnal «Osvita regionu». – №2. – 2013. – 278 s.
3. Kukalenko-Lukyanecz` I.V.Psy`xologichni zasady` rozvy`tku osoby`stisno-kreaty`vnogo pidxodu v navchanni studentiv universy`tetu (na materiali inozemnoyi movy`) / I.V. Kukalenko-Lukyanecz`. – Avtoref. dy`s. kand. psy`x nauk. – In-t pedagogiky` ta psy`xologiyi prof. osvity` APN Ukrayiny`. – K., 2003. – 22 s.
4. Rozova T. M. Kreaty`vnist` yak chy`nny`k rozvy`tku profesijno-komunikaty`vny`x zdibnostej majbutnix psy`xologiv : dy`s... kand. psy`xol. nauk: 19.00.07 / Nacional`ny`j pedagogichny`j un-t im. M.P.Dragomanova. – K., 2007. – 289 s.

5. Psy`xologichni osnovy` grupovoyi psy`xokorekciyi. Navch. posibny`k. / T. S Yacenko. – K.: Ly`bid`, 1996. - 264 s.
6. Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.

**Резюме.** В статье анализируется понятие креативного процесса; рассмотрено понятие "креативная личность"; охарактеризованы основные качества будущего практического психолога; проанализированы особенности процесса развития креативного потенциала личности будущего практического психолога в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: креативность, креативная личность, творчество, креативный процесс, креативная компетентность, креативный потенциал.

**Summary.** The author analyzes the concept of creative pedagogical process, considers the concept "creative personality", describes the main qualities of the prospective specialist in social sphere, and analyzes peculiarities of forming creativeness of the future practical psychologists in the conditions of professional training.

Key words: creativity, personality, creative work, creative process, creative competence.

**УДК 159.923.2**

**О.М. БАРНО**

## ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ВІДНОСИНИ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*Людина вступає у взаємини з суспільством, яке приймає його для того, щоб він зміг накопичити необхідний йому досвід, пройшовши свій життєвий шлях, виконавши життєву програму. І з моменту появи людини на світ, а вірніше задовго до його народження (створення сім'ї, де зможе народитися дитина і т.д.) в силу вступає закон причини і наслідку - закон збереження енергії.*

***Ключові слова:*** *психологія, дитина, минулий досвід, минуле, сьогодення, майбутнє, життя, людина-планета, природа-людина, людина-людина, людина-колектив, людина-суспільство, людина-планета, людина-Всесвіт.*

**Постановка проблеми.** Психологія розвитку особистості в системних відносинах дає обґрунтування відносної одночасності повторення закономірностей розвитку в будь-яких психосистемних відносинах, де індивідуальним проявом буде реалізація людини в певних життєвих умовах, які характеризують простір і час його прояву.

Вступаючи в системні відносини з навколишнім світом людина стає причиною змін в ньому. Одночасно і навколишній світ є визначальним розвиток людини.

Людина вступає у взаємини з суспільством, яке приймає його для того, щоб він зміг накопичити необхідний йому досвід, пройшовши свій життєвий шлях, виконавши життєву програму. І з моменту появи людини на світ, а вірніше задовго до його народження (створення сім'ї, де зможе народитися дитина і т.д.) в силу вступає закон причини і наслідку - закон збереження енергії. Людина вступає в причинно-наслідкові зв'язки з природою, суспільством, планетою, Всесвіту. Саме вони визначатимуть ті життєві ситуації, які належить йому пройти. Завдання, що стоїть перед людиною - усвідомити своє місце в світі, щоб увійти в нього якомога гармонійніше, у всій повноті прояву тих потенціалів, які разом з датою народження приходять в наше життя і як ми проживемо її багато в чому залежатиме від усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків в системних відносинах. А саме, суб'єкт - об'єкт: природа - людина, людина - людина, людина - колектив, людина-суспільство, людина - планета, людина - Всесвіт.

**Мета статті:** метою кардинальної психології є донести до людства через загальні закономірності розвитку Всесвіту усвідомлення того, що людина - творець свого життя, життя планети, а причинно-наслідкові зв'язки є результат його творчості в навколишньому світі. «Що посієш, те й пожнеш». Філософія визначає «свідомості», притаманне всій системі відносин, як «відкритість світу». А ступінь «відкритості світу» визначається рівнем пізнавальної і перетворювальної креативності особистості в навколишньому світі. Через ці прояви в житті людини виникає троїстість системних відносин: суб'єкт - взаємозв'язок - об'єкт.

Інакше кажучи, взаємодія людини і навколишнього світу носить троїстий характер: відображення, преображення і перехідний процес, де:

- відображення - результат взаємодії на основі минулих досягнень - досвіду і рівня знання;
- перетворення - як результат відображення;
- перехідний процес - від творчості пізнання до творчої діяльності.

Отже, людина, вступаючи у взаємодію в навколишнім світом, проходить стадії:

- відображення = взаємозв'язок + аналіз
- преображення = взаємозв'язок + синтез.

Далі слід перехід на якісно новий щабель, де пізнана причина стає наслідком і цикл розвитку повторюється, але вже на новому якісному рівні, де для знову утворилася системи - над системи - те, що було причиною є наслідком. Повторення даної циклічності розвитку нескінченно в своєму прояві. Таким чином вибудовується

Ієрархічне взаємодія, де причина завжди виступає об'єктивним рушійним розвиток фактором, стимулюючи до прояву слідство. «Кожна причина має свій наслідок, кожний наслідок має свою причину. Усе відбувається з конкретною закономірністю. Випадковості не існує. Є лише непізнана закономірність. Існує багато планів причинності, але ніхто не уникне дії закону ».

Людина, взаємодіючи з навколишнім світом, проявляється на 3-х планах взаємодії: психофізичному, сензитивності (емоційно-чуттєвому), ментально-концептуальному. Ця троїстість буде проявлена на кожному новому рівні синергетичних (горизонтальних: людина - людина) і ієрархічного (вертикальних: людина-планета) причинно-наслідкових зв'язків [5, с. 15-18].

На кожному новому етапі психосистемних відносин людина все більш повно відображає навколишній світ, аналізуючи його і набуваючи знання, перетворюючи його і самого себе. Рушійною силою до преображення є прагнення до переходу на якісно новий рівень синтезу накопиченого досвіду і знань, що забезпечують виникнення нових, більш ефективних системних відносин як причини розвитку. Тому всяке відображення веде до преображення. Так відбувається розвиток і в цьому суть безперервності цього процесу - накопичення досвіду, перехід кількості в якість, знань в реальні дії.

Тому усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків подій, що відбуваються, тобто усвідомлення того, що є причина і що є наслідок у тому, що з нами трапляється, допоможе нам найбільш ефективно використовувати свій творчий потенціал. І це вже буде ґрунтуватися не на наших суб'єктивних відчуттях, які можуть змінюватися, а на знанні об'єктивних законів, які діють у всьому проявленому світі.

Закон причини і наслідку - це:

- Система енергетичних процесів організації та управління розвитком життя. Виступає як творчий імпульс творення;

- Це закон збереження енергії. І при будь-яких виникаючих спотвореннях в процесі розвитку виявляється сила, яка компенсує відхилення від чистоти думки більшої системи (надсистеми).

Історичний досвід розвитку людства говорить про те, що розвиток завжди йшло по шляху інтеграції, по шляху об'єднання зусиль. Тобто, люди завжди об'єднувалися для більш ефективної участі в перетворенні навколишнього світу. Результати їхньої спільної праці ставали все більш досконалими. Саме в цьому напрямку відбувалася зміна суспільно-економічних формацій. Так людина історично осягав переваги об'єднання зусиль, переваги групової свідомості над особистісним. По суті про це ж пише Аристотель в 4-му в. н.е., стверджуючи, що ціле завжди більше, ніж просто сума його частин.

Те ж саме ми бачимо і в мікросвіті. Ми знаємо з ядерної фізики, що коли при злитті протонів і нейтронів народжується ядро, то його маса виявляється менше, ніж сума мас протонів і нейтронів. Це явище називається принципом дефекту мас.

Тобто нова система, яка народжується в результаті об'єднання зусиль, є більш компактною, більш організованою, більш енергоємною. А ентропія системи як ступінь хаосу знижується. При цьому народжується енергія зв'язку: тп + тр = тя + Есв / с. З цієї формули видно, що чим більше ця різниця мас, тим більше енергія зв'язку і тим стійкіше ядро. Аналогічно і в науці - завдяки синтезу знань, синтезу всього накопиченого людством досвіду, стає можливим перехід на новий рівень. І синтезирующее свідомість є найбільш ефективним у будь-якій області життєдіяльності.

Так і в колективній творчості, коли люди, об'єднані спільною метою створюють новий організм, то за рахунок виникнення більш досконалих структурних зв'язків він виявляється більш організованою системою і набагато більш енергоємною. Народжується енергія єднання, енергія зв'язку. У колективній творчості народження цієї енергії відкриває перед людиною нові можливості і дозволяє вийти на якісно новий рівень розвитку [15, с.54].

Закон поляризації розкриває те, що думка більшої системи, опускаючись в матерію, дає їй програму розвитку. Для людини, виходячи з логічного обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків, вона повинна стати сенсом і метою життя. Інакше порушується закон причини і наслідку. Неприйняття програми розвитку стає обмеженням у розвитку системи будь-то людина, колектив, країна, планета. Це і несе біль і страждання, так як порушується енергобаланс в причинно-наслідкових зв'язках.

Закон збереження енергії - це сила,

а) підтримуюча причинно-наслідкові взаємозв'язки в космосі. При відхиленні розвитку від діючих законів організації і управління матерією він являє силу, що відновлює порушені причинно-наслідкові зв'язки;

б) зберігає гармонію взаємодії полярних начал. Гармонія - це точка відносної рівноваги між полярними началами, рівень досягнення якого характеризується співвідношенням постійно чергуються відцентрової і доцентрової сил (інволюції-еволюції).

Це 2 сили, що визначають наступ відповідно інволюційної та еволюційної фаз розвитку, так як їх дія є прояв закону єдності і боротьби протилежностей. Таким чином гармонія досягається через конфлікт полярних начал, характеризуючи перехід кількісного досвіду в якісно новий стан свідомості.

Життя включає в себе весь накопичений досвід попередніх їй етапів розвитку. Бо життя є безперервний потік подій, в якому осягаються різні якості Єдиного Начала. У ньому не існує минулого, тільки минулий досвід, який, з'єднуючись з досвідом розвитку людини кожна мить, набувається в сьогоденні, народжуючи нові щаблі. А, значить, людина створює своє майбутнє в сьогоденні, народжуючи новий досвід і тим доповнює минулий.

Отже, минуле, сьогодення, майбутнє час пов'язані один з одним аналогічно взаємозв'язку триєдиного досвіду в причинно-наслідкового моделі:

1) минулий досвід - причина народження певних подій в новому циклі розвитку;

2) теперішнє - точка трансформації причини (минулого досвіду) в наслідок (майбутній досвід);

3) майбутній досвід - наслідок, результат трансформації причини-минулого досвіду - через набутий досвід справжнього життя.

У майбутньому циклі накопичений досвід в попередньому (теперішньому) циклі з'явиться по відношенню до нього минулим досвідом, який стане вихідною точкою відліку майбутніх накопичень. Причому, не можна повернутися в минуле, бо його вже немає. Воно змінюється кожну мить. «Не можна двічі увійти в одну річку» [3, с. 115].

Однак, минулий досвід є частково визначає взаємовідносини суб'єкт - суб'єкт, суб'єкт - об'єкт. Причина тих неприємностей, які приходять в наше життя, ховається в порушенні причинно-наслідкових зв'язків, допущених у минулому, які знову приходять в наше «сьогодні», щоб відновити вищу справедливість - причину і наслідок, закон збереження енергії.

Все в космосі виникає під керуючим впливом єдиних законів. І народження, і життя, і творчість відбувається по загальній схемі розвитку. В результаті розвитку розширюється свідомість, характеризуючи якість накопиченого досвіду. А він, у свою чергу, по відповідності вібрацій характеризує соціально-економічні умови життя - сім'ю, родичів, місто, країну і навіть історичну епоху народження людини.

Важливо усвідомити, що саме людина своїми справжніми досягненнями і накопиченим досвідом визначає свій майбутній шлях. Тому людина є активний творець власної долі, самостійно визначає кожне наступне мить свого життя. Ніхто не винен, крім самого себе, за недосконаліть умов життя, за біль і страждання як невміння або відсутність досвіду для того, щоб свідомо керувати перетворенням навколишнього світу.

Загальні закони розвитку об'єктивні, тобто вони діють незалежно від усвідомлення людиною їх прояву в навколишній дійсності. Незнання законів не звільняє від відповідальності за їх виконання, але перешкоджає розвитку.

Тому, якщо система життя (в тому числі і людина) у своєму розвитку відхиляється від усвідомленого виконання загальних законів, то вступає в дію закон збереження енергії як сила, що відновлює порушені причинно-наслідкові зв'язки. Людина приходить у цей світ, щоб творити. Тобто енергія дається нам для творчості, для еволюційного перетворення навколишнього світу. Причому за рахунок харчування ми отримуємо лише малу частину енергії і не з найвищими вібраціями. Більшу частину енергії людина отримує від більшої системи.

Якщо цю енергію використовувати не для преображення навколишнього світу, а у вузько особистісних цілях, то вона дається як би в борг. А «за позику віддяка». Повернути його доведеться. Більш того, чим раніше, тим краще. Якщо немає необхідного енергообміну, то велика система перестає стимулювати меншу систему до розвитку. Життя людини починає давати збої. Починаються проблеми зі здоров'ям, в побуті, матеріальні або фізичні труднощі, проблеми взаємин, труднощі на виробництві.

Як ми дотримуємося принципу енергообміну: більше віддаємо або більше отримуємо? Працюємо на випромінювання, на віддачу, або тільки споживаємо? Необхідно навчитися випромінювати, віддавати накопичений досвід. І вища віддача - готовність пожертвувати найдорожчим у своєму житті, готовність відмовитися від бажань власника.

Можна сказати, що закон збереження енергії - це закон відповідальності людини - відплата за плоди бездіяльності, безпечності або винагороду за результати творчості нового життя, нової людини.

І ще один дуже важливий аспект закону збереження енергії - як вищої справедливості і вищої любові. Оскільки він говорить про те, що немає фатальних доль і немає фатальної невідворотності. Адже все, що з людиною відбувається, створено їм самим, а значить їм же може бути виправлено. Погодимося, що несправедливою була б безкарність в цьому світі. Та й що це були б за фундаментальні, об'єктивні закони розвинена, якщо їх можна безкарно порушувати?

Часто говорять: «Дитина тільки народилася, а вже страждає», «Такий хороший чоловік. Чому йому так не щастить у житті? ». Але часто ці судження виявляються поверхневими, породжені обмеженістю сьогоднішнього рівня свідомості людини. Як правило, при цьому людина дивиться на ситуацію лише з позиції особистості, а не більшої системи.

Як часто те, що в першу мить здається величезним нещастям, найбільшою трагедією, катастрофою планів і надій, потім виявляється приголомшливою мудрістю долі. І те, що здавалося втратою, потім обертається найбільшим благом.

З теореми К. Геделя випливає, що істинність розвитку будь-якої системи життя можна визначити лише з рівня більшої системи. Як важливо навчитися дивитися на всі проблеми особистості очима душі [6, с. 35-37].

В. Франкл називав добром те, що сприяє здійсненню чоло століттям його вищого призначення, а злом - все те, що цьому перешкоджає. Не дивно, що в театрі, кіно висока трагедія викликає найчастіше більш глибокі переживання, ніж комедія. Так і в житті. Саме страждання або глибокі переживання через очищення, катарсис призводять до внутрішнього росту і духовної зрілості. Те, про що писав Достоєвський: «Я боюся тільки одного - опинитися негідним страждань, що випали на мою долю». Якщо людина розуміє не випадковість випали на його долю випробувань, сприймає їх як наслідок, а не причину, якщо він усвідомлює, що причина породжена ним самим і вона в ньому, то перенесені страждання повертають людину до повноцінного життя і допомагають йому краще розуміти інших. У такому разі чому ж було випало Вам страждання злом чи все ж добром?

Так і немовля, який страждає від самого народження, приходить у цей світ для того, щоб, з одного боку, накопичити бракуючий досвід розвитку, а з іншого, щоб дати урок милосердя і терпіння своїм близьким.

Як говорив Будда: «Світ навколо нас - це наше дзеркало». Те, що є навколишній світ у теперішньому дні - це відображений минулий досвід. Людина сприймає лише ту інформацію з навколишнього світу, якій відповідає за рівнем свідомості - накопиченому досвіду розвитку. Тобто ми сприймаємо лише той спектр випромінювань ззовні, якому відповідають частоти коливань наших власних енерготел. За законами поширення хвильових коливань людина усвідомлює лише ту інформацію, яка збігається або незначно відрізняється по вібраціям. Інакше інформація не відображається в нашій свідомості. І тоді ми «дивлячись не бачимо і слухаючи, не розуміємо».

Так і у взаємодії. Міжособистісні відносини виражені через ті ситуації і тих людей, яким ми відповідаємо за вібраціям. Тому по мірі недосконалості світу навколо нас можна оцінити свій минулий досвід. І чого тут нарікати на дзеркало. Як у Пушкіна в «Казці про мертву царівну і сім богатирів»:

*«Їй в придане дано було дзеркальце одне,*
*Властивість дзеркальце мало, -*
*Говорити воно вміло .. »*

Придане готувалося заздалегідь і давалося на все життя замужем. До нього входило все необхідне в господарстві і навіть речі для дитини. До того ж придане зазвичай нареченої готували собі самі. Тобто що підготувала, то і отримала. Тим більше символічний образ дзеркала та ще й у придане. І як не вмовляла цариця дзеркало, як не загрожувала - говорило воно тільки правду.

Ось так і навколишній світ завжди говорить нам правду про нас і показує нам рівень нашого розвитку, рівень нашої свідомості, нашої досконалості або недосконалості. І тут вже, що є, то є. Важливо навчитися приймати те, що тягар життєвих умов і обставин-це свого роду іспит, який кожен здає сам. А для цього, як говориться в російських народних казках, необхідно виконати 3 умови:

1. Прийняти сформовану ситуацію, розуміючи об'єктивність того, що сталося. Та й як ми можемо її не прийняти, якщо розуміємо, що самі ж її і створили.

2. Прийняти ситуацію, не звинувачуючи нікого навколо, усвідомити причину, її породила. І взяти на себе відповідальність за зміну ситуації.

3. Проявити це в реальному житті.

Взаємодіючи з навколишнім світом, людина змінюється, а разом з ним і навколишні його умови життя, події та ситуації, люди. Чим досконаліше прояв у кожному дні, тим досконаліше світ навколо нас. Тим більше простір для творчості, а це і є внутрішня свобода. При цьому час зменшується, а енергоємність людини зростає, а разом з нею готовність і здатність творити на благо людства.

Існує ряд поглядів, в тому числі і наукових на минулий досвід, як причину невдалого життя. І тоді виникають рекомендації по вивченню минулого досвіду, нескінченного копання в ньому, нібито в цілях очищення. Але ж розвиток йде тільки від загального до приватного. І життя набуває сенсу лише тоді, коли є у людини мета, відповідна більшою системі (колектив, місто, країна, планета, космос). І лише знання шляхів розвитку на основі фундаментальних законів світобудови роблять людину щасливою.

Що ж відбувається при зануренні в минулий досвід? Розвиток зупиняється. Зроблено добровільний вибір або йти по еволюційному шляху або зануритися в інволюцію. Людина перестає народжувати творчість справжнього дня, накопичувати досвід і тим самим іде від виконання своїх життєвих завдань, місії, з якою він прийшов на Землю. Тому, заглиблюючись в аналіз особистісного недосконалості. Ми повинні чітко усвідомлювати, що це явний відхід від реальності, складання з себе відповідальності за сьогоднішній день.

Тобто можна в принципі заглянути в минуле і встановити причину того, що сьогодні є наслідком. Але тоді відразу з'ясується, що та причина - теж лише наслідок попередніх подій. А їхня причина - в позаминулому дії. І так до безкінечності.

Лише накопичений досвід творчості діями людини перетворює навколишній світ. А оскільки навколишній світ - це відображений минулий досвід, який проявляється в трьох рівнях системних відносин - психофізичному, сензитивності, ментальному, то значить, беручи участь у творчій лінощів у співпраці з більшою системою, відповідно Вищій, змістом, цілі, створюєш і інше минуле, оновлене справжнім, і нове майбутнє [18, с.76].

Тоді, спрямувавши свої сили до побудови нового життя, людина активізує свій творчий потенціал на побудову нових системних відносин, що відкрилися йому через переакцентуацію уваги, як переоцінку цінностей, перетворюючи проблеми, які ще недавно вважалися нерозв'язними.

Тільки тоді людина знаходить стійкість, коли дивиться на приватні проблеми з висоти завдань більшої системи, частиною якої він є. Тоді особистість встановлює пріоритети, відкинувши нікчемні й нікчемні деталі егоїстичних хвилювань. І, нарешті, зміняться потреби і проблеми матеріального, емоційного і ментального рівнів.

Розглядаючи прояв закону причини і наслідку в системних відносинах, стає очевидним, що жоден з Загальних законів разів-витія не існує ізольовано від інших. Закони проявлені в нашому житті в єдності і відносній одночасності. І те, визнаємо ми їх чи ні, не визначає силу їх впливу. «Незнання закону не звільняє від відповідальності». Для людини єдині закони світобудови - це причина, усвідомивши яку, він може розраховувати на щасливе життя - яскраву, творчу, повну еволюційних планів в єднанні з навколишнім світом. Ігноруючи будь-який з законів, людина порушує причинно-наслідкові зв'язки, а, значить, відбувається спотворення в реалізації життєвої програми, з якою людина прийшла на Землю і саме звідси виникають біль і страждання.

Розглянемо іншу грань прояви закону причинно-наслідкових відносин - це те, як він відбивається в різних галузях науки, культури, областях пізнання.

Звернемося до філософії. Тут особливо яскраво відображений закон причини і наслідку як закон збереження енергії - закон карми. Сюди відносяться поняття реінкарнація і перевтілення, які відповідають не лише

філософії Сходу, але і релігійним поглядам, а також езотеричним. Винятком є православ'я, в якому закон про перевтілення був скасований на одному з Соборів і з тих пір ці знання для православних християн виявилися закритими. Хоча і в «Євангелії» є конкретні згадки про ту глибокої суті, яку несе в собі знання про перевтілення і реінкарнаціях [1, с. 56-58].

Закон причини і наслідку є одним із законів діалектики.

У фізиці - закон дефекту мас, який ліг в основу обґрунтування енергоємності систем житті при їх об'єднанні, енергії єднання-зв'язку.

Багатогранно відображений закон причини і наслідку в мистецтві і культурі. Адже по суті будь-який твір творчості є наслідком, причина якого буде обумовлена виникненням тих чи інших подій у житті суспільства і, в першу чергу, внутрішнім сприйняттям світу автором. Природно, що визначальним творчість буде навколишній світ у всій повноті його проявів. Кожен твір несе свій енергетичний імпульс і то яким він буде залежить від того, що за причина з'явилася метою створення даної роботи, які ціннісні орієнтири автора, а також в якій країні і в яку епоху він жив.

Недотримання закону причини і наслідку - закону збереження енергії спричинило за собою сумні результати в стані здоров'я людства в цілому. "Хвороба є нереалізована життя душі". Такий підхід використовувався ще за часів Гіппократа. Спочатку медицина виконувала функції оздоровлення, як "лікування словом", але з часом це було загублено людством, а вірніше розсіяно. Стало зручнішим прийняти пігулку, ніж напружуватися в осмисленні своїх вчинків і дій. Тепер людина знову повертається до розгляду хвороби - як не реалізації творчого потенціалу, закладеного в кожному споконвічно, як спотворення причинно-наслідкових зв'язків у взаємодії з навколишнім світом і людьми.

Астрологія, астрономія, що сьогодні має назву астрокосмологія, пішла далі. Вона обґрунтовує через наукові відкриття ряду вчених (Чижевскій, Вернадський, Шипов, Акімов та ін..) зв'язок планети з більшою системою - макрокосмосом, де Земля з планетним людством є клітинками єдиного організму. Через це йде усвідомлення того, що лише пізнавши причину - велику систему: планети, сузір'я і взаємозв'язок Землі з ними, можна допомогти нашій планеті, а значить і кожному з нас.

**Висновок:** психологія - наука молода і основним аспектом її, виходячи із завдань сучасного людства, є розгляд причинно-наслідкових зв'язків в системних відносинах (однорівневих та багаторівневих). Психологія покликана навчити людину керувати причинно-наслідковими зв'язками з позиції знання єдиних законів світобудови, через усвідомлення єдності світу, прийняття його.

Закон причинно-наслідкових відносин дає усвідомлення виходу на еволюційний шлях розвитку: від постійного поглиблення в особистісні проблеми і самовдосконалення до устремлінню творчо проявлятися в навколишньому світі, перетворюючи його. І в XXI столітті людство прийде від пізнання різноманіття цього світу до усвідомлення єдності через загальні закони розвитку і реалізацією їх у системних відносинах.

**Список використаних джерел**


1. Адаменко О. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині 20 століття / О. Адаменко //Рідна школа. – 2012. – №4/5. – С.39-43.
2. Антонець М. Я. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського [Текст]: монографія / М. Я. Антонець. – Вид. 5-те., допов. – К. : Четверта хвиля, 2012. – 223 с. : іл. – Бібліогр.: с. 210-223.
3. Бабіна М. О. Юрій Яновський. Роман "Вершники" (новела "Подвійне коло")/ М.О. Бабіна //Вивчаємо українську мову та літературу: Науково-методичний журнал. – Харьков, 2012. – №25. – С. 9-13.
4. Бадер В. Педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського у формуванні соціокультурної і комунікативної компетентностей молодих школярів/ В. Бадер //Рідна школа: науково-педагогічний журнал.
5. Богуш А. М. Лінгводидактична концепція І.І. Срезневського/ А. М. Богуш //Педагогіка і психологія/ Акад. пед. наук України. - Київ, 2012. – №2. – С. 65-69.
6. Бондар Л. Відображення ідей про диференційований підхід до навчання у змісті освіти початкової школи (кінець 19 ст. - до 1917 р.)/ Л. Бондар //Рідна школа: науково-педагогічний журнал. – 2011. - № 8/9. - С. 69-74.


**References**


1. Adamenko O. Osobly`vosti i tendenciyi rozvy`tku pedagogichnoyi nauky` v Ukrayini u drugij polovy`ni 20 stolittya / O. Adamenko //Ridna shkola. – 2012. – №4/5. – 39-43 s.
2. Antonecz` M. Ya. Problemy` diyal`nosti vchy`telya u pedagogichnij spadshhy`ni Vasy`lya Suxomly`ns`kogo [Tekst]: monografiya / M. Ya. Antonecz`. – Vy`d. 5-te., dopov. – K. : Chetverta xvy`lya, 2012. – 223 s. : il. – Bibliogr.:210-223 s.
3. Babina M. O. Yurij Yanovs`ky`j. Roman "Vershny`ky`" (novela "Podvijne kolo")/ M.O. Babina //Vy`vchayemo ukrayins`ku movu ta literaturu: Naukovo-metody`chny`j zhurnal. - Xar`kov, 2012. – №25. - 9-13 s.
4. Bader V. Pedagogichna spadshhy`na V.O. Suxomly`ns`kogo u formuvanni sociokul`turnoyi i komunikaty`vnoyi kompetentnostej molody`x shkolyariv / V. Bader //Ridna shkola: naukovo-pedagogichny`j zhurnal.

5. Bogush A. M. Lingvody`dakty`chna koncepciya I. I. Sreznevs`kogo/ A. M. Bogush // Pedagogika i psy`xologiya/ Akad. ped. nauk Ukrayiny`. – Ky`iv, 2012. – №2. – C. 65-69.
6. Bondar L. Vidobrazhennya idej pro dy`ferencijovany`j pidxid do navchannya u zmisti osvity` pochatkovoyi shkoly` (kinecz` 19 st. – do 1917 r.)/ L. Bondar //Ridna shkola: naukovo-pedagogichny`j zhurnal. – 2011. – N8/9. –.69-74 s.

**Резюме:** Человек вступает в отношения с обществом, которое принимает его для того, чтобы он смог накопить необходимый ему опыт, пройдя свой жизненный путь, выполнив жизненную программу. И с момента появления человека на свет, а вернее задолго до его рождения (создание семьи, где сможет родиться ребенок и т.д.) в силу вступает закон причины и следствия - закон сохранения энергии.

Ключевые слова: психология, ребенок, прошлый опыт, прошлое, настоящее, будущее, жизнь, человек-планета, природа-человек, человек-человек, человек-коллектив, человек-общество, человек-планета, человек-Вселенная

**Summary:** A man enters into a relationship with the community, which takes him to, he was able to accumulate the necessary experience he struck his life, doing vital program. And since the appearance of man on the world, or rather before his birth (a family where the child will be born, etc.) comes into force the law of cause and effect - the law of conservation of energy.

Key words: psychology, child, past experience, past, present, future, life, people-planet, nature-a man, a man-a man, a man-a team, man and society, man-Planet, Man-Universe

**УДК 371. 034/. 0355:371. 041** **Р.М. БІЛОУС, А.С. БОРОВСЬКА**

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В ПРОЦЕСІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розглянуто поняття цінностей, ціннісних орієнтацій, здійснено аналіз проблеми самоактуалізації у сучасній психології, підібрано комплекс методик дослідження, виявлено особливості ціннісних орієнтацій страшокласників залежно від рівня їх самоактуалізації, визначено перспективні напрями досліджень.*

***Ключові слова:*** *цінності, ціннісні орієнтації, ціннісна сфера, самоактуалізація, юнацтво.*

**Постановка проблеми.** Ціннісні орієнтації є складовою внутрішньої структури особистості, що формуються і закріплюються життєвим досвідом індивіда у процесах соціальної адаптації та соціалізації. Як елемент структури особистості ціннісні орієнтації відображають внутрішню готовність людини до здійснення обраного акту дії, спрямовані на задоволення потреб та інтересів, а тому вказують на стратегічні моделі її поведінки. Водночас цінності – вагомий аспект мотивації, а ціннісні орієнтації посідають одне з провідних місць в ієрархічній структурі регуляції діяльності, виступаючи важливим компонентом структури особистості. Саме прагнення до самоактуалізації мотивує людину до розвитку і вияву своїх можливостей, робить вільною у виборі власного життєвого шляху, психологічно зрілою. Одним із механізмів інтеграції індивідуальних якостей у систему саморегуляції особистості є самоактуалізація як процес виявлення людиною власних потенціалів та використання їх при реалізації сенсу життя, що природно, проте в сучасних умовах розвитку ускладнюється [2]. Процес самоактуалізації впливає на усвідомлення та формування індивідуально-психологічних особливостей, системи ціннісних орієнтацій, життєвих цілей та позицій, незалежності, сензитивності, рівня комунікативних здібностей та адекватного самовираження. У цьому розумінні самоактуалізація починає діяти через механізм саморегуляції поведінки особистості, характеризуючись вмінням конструктивного вирішення проблем, прийняттям самостійних рішень, високою мотивацією та прагненням до нового. Дорослішання індивіда незмінно супроводжується прагненням більш глибоко зрозуміти себе, розібратися у своїх почуттях, настроях, думках, стосунках [3].

Саме юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи. На даному етапі життя важливим джерелом системи цінностей особистості служить навчання у вищих навчальних закладах, де молоде покоління здобуває знання та певний соціальний досвід. У цьому віці починає формовуватися певне коло інтересів, яке поступово трансформується у цінності та є психологічною базою ціннісних орієнтацій у ранньому юнацтві. Відбувається переключення інтересів із часткового та конкретного на абстрактне і загальне, спостерігається зростання інтересу до питань світогляду, релігії, моралі й естетики, до психологічних переживань інших людей і до своїх власних [1].

Сьогоднішні старшокласники через кілька років остаточно вироблять свою систему цінностей, яку повинні будуть сприймати вже наступні покоління. Важливо саме зараз визначити негативні проблемні тенденції та спробувати спрямувати процес формування ціннісних орієнтацій шляхом освоєння позитивних цінностей, вироблених попередніми поколіннями, що й актуалізує тему дослідження.

**Метою статті** є виявлення особливостей ціннісної сфери старшокласників залежно від рівня їх самоактуалізації, завданнями – здійснення теоретичного аналізу проблеми самоактуалізації у сучасній психології та дослідження особливостей ціннісних орієнтацій старшокласників.

**Результати теоретичного дослідження.** Вивченням ціннісних орієнтацій займалися: Геракліт, Платона, Арістотель, Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спіноза, Г. Лейбніц, І. Канту, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд. Давньогрецький філософ Геракліт головною цінністю вважав весь світ, розглядаючи його як живий організм, людину як міру всіх речей. За Платоном істинно доброчинною і мудрою є людина знаюча, з високими духовними цінностями і діями відповідно до них. Для Арістотеля вищими цінностями є істина, мудрість, моральність. Значний внесок у формування категорії «цінність» зробили філософи Нового часу. Ф. Бекон асоціював знання із цінністю, мудрістю, владою, силою. Інші мислителі тієї доби (Т. Гоббс, Дж. Локк, Б. Спіноза, Г. Лейбніц) розглядали цінності в контексті емоційно-вольових дій, поєднували розуміння й констатацію цінностей з переживаннями, бажаннями, веліннями. У середні віки цінності пов'язувалися з божественною сутністю, вони набувають релігійного характеру. В епоху Відродження моральною цінністю стала всебічно розвинена людська особистість, здатна насолоджуватися природою, любов'ю, мистецтвом, досягненнями людської думки, спілкуванням із друзями. Антропоцентризм, як провідна ідея Ренесансу, дозволив розвинути далі антропологічні вчення, вважачи людину найвищою цінністю [4].

За І. Кантом під цінністю розуміються вимоги, норми, що виступають у якості регулятора та цілей людських відносин, діяльності. Філософія неокантіанства (Г. Ріккерт, В. Віндельбанд) посилила інтерес до дослідження цінностей, наділяючи їх трансцендентальним змістом, що відрізняло діяльність людини від тих процесів, які відбуваються в природі. На їхню думку, цінності – це те, за допомогою чого конструюється світ наукового пізнання й культури. М. Вебер розглядав цінності як історичні явища, що визначають епоху. Змінюється епоха – змінюються й цінності: одні втрачають свою силу, інші набувають [6].

О. М. Максимов вважає цінність первинною формою предмета реальності, в якій він постає перед свідомістю через ціннісне ставлення людини до цього предмету. За М. Рокічем цінності особистості характеризуються наступними ознаками:

1. витоки цінностей прослідковуються в культурі, суспільстві та особистості;
2. вплив цінностей спостерігається практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення;
3. загальне число цінностей, набутих людиною, порівняно невелике; всі люди мають однакові цінності, хоча й різною мірою;
4. цінності організовані в системи.

П. І. Смирнов стверджує, що цінністю вважається будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини, заради якого вона діє, витрачає сили, живе. З психологічної точки зору, ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою основу свідомості, прийняття рішень щодо важливих життєвих питань. Поняття ціннісної орієнтації є більш широким за поняття цінності, оскільки в його основі – структурний зв'язок між самою цінністю і ціннісно зорієнтованим суб'єктом [5]. Ціннісні орієнтації розуміють як цілі, прагнення, бажання, життєві ідеали, систему певних норм (В. Б. Ольшанський, О. І. Титаренко), установки на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства (А. Г. Здравомислов, В. О. Ядов, А. В. Бітуєва, А. І. Донцов, О. І. Зотова, Д. Н. Узнадзе), вияв потреби (В. А. Злотніков), ставлення до навколишнього середовища (В. В. Водзинська), детермінанти прийняття рішень (Ю. М. Жуков), складні узагальнені системи ціннісних уявлень (І. М. Попова, А. О. Ручка), основний канал перетворення культурних цінностей у стимули і мотиви практичної поведінки людини (В. Г. Олексієва), типи пізнавальних реакцій людини (Е. Шпрангер). Зокрема, А. І. Донцов визначає ціннісні орієнтації як смислові установки суб'єкта, усвідомлені ним у процесі соціалізації та сформульовані у запропонованих суспільством термінах [4].

Ціннісні орієнтації, за В. О. Ядовим, становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали Таке розмаїття визначень свідчить про те, що поняття «ціннісні орієнтації» усе ще потребує конкретизації, визначення структури, видів ціннісних орієнтацій та їх місця у загальній системі ціннісно-смислових утворень особистості. Ціннісні орієнтації – це певна, відносно стійка ієрархічна система, що включає в себе цінності особистості як соціального суб'єкта та суспільства загалом, і відображує міжсуб'єктні стосунки.

**Методика та процедура дослідження.** У дослідженні значення формування ціннісних орієнтацій в процесі самоактуалізації юнацтва використовуються такі методики: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (ТСО) адаптований Д. О. Леонтьєвим; методика «Ціннісних орієнтацій» за М. Рокічем; «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) за (В. Ф. Соповим, Л. В. Карпушиною); методика А. В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліної «Діагностика самоактуалізації особистості» (САМОАЛ). Експеримент було проведено у лютому-березні 2014 року. В експерименті брали участь учні дев'ятих та одинадцятих класів загальноосвітньої школи № 5 м. Світловодська. Всього опитано 50 осіб (25 учнів 9 класів та 25 учнів 11 класів).

**Аналіз результатів дослідження.** За методикою діагностики самоактуалізації особистості (САМОАЛ) спостерігаємо низький рівень самоактуалізації (65%) учнів дев'ятих класів, що свідчить про неважливість прагнення до виявлення і розвитку своїх індивідуальних можливостей на даному етапі. Для учнів дев'ятих класів важливим є матеріальне становище, а в одинацятикласників підвищується рівень самоактуалізації, розвиток себе (15%), що говорить про постійне прагнення до самовдосконалення.

«Тест смисложиттєвих орієнтацій» (за Д. О. Леонтьєвим) засвідчує домінування насолоди життям в учнів дев'ятих класів із високим рівнем самоактуалізації (50%) та локусу контролю-Я (50%), а у одинадцятикласників ці показники знижуються до 20%. У досліджуваних із середнім рівнем самоактуалізації з віком збільшується показник локусу контролю-Я, засвідчуючи власну самостійність. Також зазначимо, що в

учнів із низьким рівнем самоактуалізації з віком збільшується показник результативності життя, вказуючи на пасивну життєву позицію, неготовність брати на себе відповідальність;

За результатами методики «Морфологічний тест життєвих цінностей» (МТЖЦ) за В. Ф. Соповим, Л. В. Карпушиною незалежно від віку виявлено низький показник збереження власної індивідуальності та високий показник креативності й власного престижу, відображаючи прагнення до самовираження та страх бути не прийнятим у суспільстві. Креативність виступає значимою життєвою цінністю як для дев'ятикласників, так і одинадцятикласників.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Згідно з поставленими завданнями можна зробити наступні висновки. При високому рівні самоактуалізації у дев'ятикласників домінує насолода життям та локус контролю-Я, а у одинадцятикласників ці показники знижуються, що свідчить про збільшення усвідомлення відповідальності за своє життя. Низький рівень самоактуалізації з віком зростає. Незалежно від віку виявлено низький показник збереження власної індивідуальності. Перспективними надалі вбачаються дослідження гендерних особливостей ціннісних орієнтацій старшокласників; аналіз методів дослідження цілеспрямованості; вияв впливу стилю виховання на ціннісні орієнтації старшокласників.

**Список використаних джерел**


1. Бандура О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник ; за ред. Н. Софій, І. Єрмаков, та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 236-238.
2. Васютинський В.О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства / В.О. Васютинський // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2006. – Вип. 6. – С. 40-45.
3. Голуб А. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в процесі дозвільної діяльності: соціально-педагогічна робота / А. М. Голуб. – Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2009. – 557 с.
4. Дівісенко К. С. Динаміка цінностей школярів / К. С. Дівісенко. – К. : Соціологія, 2008. – 224 с.
5. Зауторова Е. В. Мистецтво та формування морально-ціннісних орієнтацій особистості / Е.В. Зауторова. – К. : Мистецтво та освіта, 2008. – 673 с.


**References**


1. Bandura O. Samoaktualizaciya yak mexanizm formuvannya integrovanogo sty`lyu zhy`ttya osoby`stosti // Kroky` do kompetentnosti ta integraciyi v suspil`stvo : naukovo-metody`chny`j zbirny`k ; za red. N. Sofij, I. Yermakov, ta in. – K. : Kontekst, 2000. – 236-238 s.
2. Vasyuty`ns`ky`j V. O. Cinnisno-oriyentacijni ploshhy`ny` suchasnogo ukrayins`kogo suspil`stva / V.O. Vasyuty`ns`ky`j // Problemy` zagal`noyi ta pedagogichnoyi psy`xologiyi : 3b. nauk. pr. In-tu psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka. – K., 2006. – Vy`p. 6. – 40-45 s.
3. Golub A. M. Formuvannya cinnisny`x oriyentacij molodi v procesi dozvil`noyi diyal`nosti: social`no-pedagogichna robota / A. M. Golub. – Dnipropetrovs`k : Nauka i osvita, 2009. – 557 s.
4. Divisenko K. S. Dy`namika cinnostej shkolyariv / K. S. Divisenko. – K. : Sociologiya, 2008. – 224 s.
5. Zautorova E. V. My`stecztvo ta formuvannya moral`no-cinnisny`x oriyentacij osoby`stosti / E.V. Zautorova. – K. : My`stecztvo ta osvita, 2008. – 673 s.



**Резюме.** В статье рассмотрены понятия ценностей, ценностных ориентаций, осуществлен анализ проблемы самоактуализации в современной психологии, подобран комплекс методик исследования, выявлены особенности ценностных ориентаций старшеклассников в зависимости от уровня их самоактуализации, определены перспективы дальнейших исследований.



Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностная сфера, самоактуализация, юношество.



**Summary.**The article analyzes the features of values, value orientations, the analysis of the issue of self-actualization in modern psychology is performed, the set of research methodologies is compiled, peculiarities of high-school students value orientations are singled out based on the level of their self-actualization, perspectives for future research are defined.



Key words: values, value orientations, value sphere, self-actualization, youth.



**УДК 159.9.072.4**



**А.М. БОЛЬШАКОВА**


## ПОВЕДІНКА ТИПУ А ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ


*Досліджено особливості поведінки типу А (стрес-коронарної поведінки) у студентів-менеджерів. Виявлено, що значна кількість майбутніх менеджерів демонструє або вже сформовану стрес-коронарну поведінку, або тенденції до її виникнення. Визначено, що поведінка типу А більш сформована в юнаків, вони також більш схильні до таких її окремих проявів, як амбітність, енергійність, суперництво та схильність до стримування емоцій. Показано, що дівчата виявляються більш схильними до проявів ворожості.*

***Ключові слова:*** *професійне здоров'я, стрес-коронарна поведінка, поведінка типу А, студенти-менеджери, статеві розбіжності.*

**Постановка проблеми.** Досягнення професійного успіху у його соціально визнаних проявах, демонстрація високого рівня особистісного та професійного розвитку, стрімке кар'єрне зростання, невпинна соціальна активність та енергійність – ці та інші особливості організації професійного життя є найбільш популярними цінностями, що проголошуються у сучасному соціумі. Втім, рішуче прагнення значної кількості людей до професійного успіху у сучасних умовах інтенсифікації темпів життя, жорсткої конкуренції в усіх сферах буття, зростання інформаційних потоків, поглиблення економічної, політичної, соціальної нестабільності, руйнування звичайних цінностей і моделей поведінки призводять до того, що однією з найбільш поширених причин смертності населення більшості розвинених країн зайняли серцево-судинні захворювання. Виходячи з цього дослідження проблем забезпечення фізичного та психічного здоров'я частіше всього пов'язується з вивченням умов попередження виникнення ішемічної хвороби серця, зокрема у менеджерів, професійна діяльність яких здійснюється в умовах постійного нервово-психічного напруження.

**Аналіз досліджень та публікацій** показує, що захворювання серцево-судинної системи, такі як атеросклероз та ішемічна хвороба серця (ІХС) є поліетіологічними, тобто, існує ціла низка факторів, що сприяють їх виникненню. Зокрема, половину всіх причин розвитку ІХС складають психологічні (так звані поведінкові) фактори ризику, що повністю визначаються способом життя та особливостями емоційного реагування хворого на стресові ситуації. При описанні психотипу хворого на ІХС використовують різні терміни, серед яких найбільш поширеним є поняття «поведінка типу А», що було запропоновано кардіологами М. Фрідманом та Р. Рознеманом (Friedman M., Roseman R.H., 1959) [1]. Ці дослідники в результаті встановлення кореляцій між ризиком виникнення серцево-судинних захворювань та психологічними особливостями, віднесли всі можливі форми поведінки людини до двох типів: А та В. З'ясувалося, що люди поведінкового типу А (стрес-коронарного), які в декілька разів частіше захворюють на інфаркт міокарда, характеризуються такими якостями, як нетерплячість, надмірне занурення в роботу, прагнення до досягнень, суперництво, перебільшене почуття нестачі часу, кваплива мова, напруженість м'язів обличчя та тіла. Основною рисою поведінки типу А є прагнення досягати якомога більшого за мінімальний проміжок часу, долаючи будь-який опір навколишніх, діяльність на «зношування», намагання впоратися з декількома справами одночасно та контролювати дії інших людей, невміння знижувати активність, очікувати, нічого не робити, відпочивати та ін.

Визначено, що особи з поведінкою стрес-коронарного типу схильні до організації такого стилю життя та створення обставин, що підвищують вірогідність виникнення стресових життєвих подій. До того ж, поведінка типу А часто проявляється в них й поза ситуаціями, що її провокують [3; 6].

Тип В характеризують більш позитивні уявлення про себе, спокій, задоволення життям, неквапливість, менша емоційна напруга [1].

В подальших дослідженнях тип А був розділений на три підкласи. У перший входять люди замкнуті, загальмовані, стримані в міміці та жестах. Вони рідко «виходять із себе», проте, перебуваючи в роздратованому стані, довго не можуть заспокоїтися. Друга група – це люди, які дуже часто нервують, але добре вміють приховувати свої почуття. Третя група – особи, які звикли бурхливо виражати своє ставлення до всього, що відбувається, вони часто зриваються, гніваються, вступають в конфлікти, поводяться вороже. Традиційно вважається, що саме вороже настроєні люди частіше хворіють на ІХС [4].

Підводячи підсумки аналізу досліджень за проблемою поведінки типу А, слід зазначити, що її формування є дуже прогностично несприятливим фактором щодо виникнення проблем із психічним та соматичним здоров'ям, з іншого боку, поведінкові паттерни, притаманні особам типу А, є обов'язковою умовою досягнення соціального успіху, зокрема, у професійній сфері.

Таким чином, важливість вивчення стрес-коронарної поведінки визначається її поширеністю серед людей, які прагнуть успіху, що поєднується зі значним негативним впливом на їх здоров'я та якість і тривалість життя. В той же час, досі проведено недостатньо досліджень, що розкривали б усі аспекти цієї проблеми. Так, опубліковано мало робіт, присвячених студентському віку, що й зумовило обрання теми даного дослідження.

**Мета** дослідження **–** вивчення поведінки типу А у студентів-менеджерів.

**Результати дослідження.**

У ролі обстежуваних у дослідженні прийняли участь 76 студентів – майбутніх менеджерів віком від 19 до 22 років. Майбутніх менеджерів було обрано через те, що саме представники цієї професії зазнають досить значного нервово-психічного напруження під час виконання професійної діяльності [2].

Оцінка схильності досліджуваних до поведінки за типом А (стрес-коронарної у відповідності до теорії Фрідмана та Розенмана) здійснювалася за допомогою опитувальника Д. Дженкінса (Jenkins Activity Survey – JAS) [5], який дозволяє вивчити не тільки загальний рівень сформованості поведінкового фактору виникнення ІХС, але й оцінити його індивідуально-психологічні особливості за субшкалами: амбіційність, нетерплячість, енергійність, ворожість, дефіцит часу, специфічність поведінки, стримування емоцій, прихильність до суперництва, занурення у роботу.

На першому етапі аналізу даних психодіагностики було визначено рівень сформованості у студентів-менеджерів схильності демонструвати стрес-коронарну поведінку (типу А). В результаті було встановлено, що переважна більшість досліджуваних виявила схильність демонструвати поведінку типу А, або, принаймні, поведінку змішаного типу АБ. Дані наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Сформованість у студентів-менеджерів поведінкового фактору виникнення ІХС (поведінки типу А)

| Кількість студентів, що продемонстрували різні типи поведінки за методикою Д. Дженкінса (в %) | | |
|---|---|---|
| Тип А (поведінковий фактор розвитку ІХС) | Тип АБ (змішаний) | Тип Б (що знижує ризик розвитку ІХС) |
| 36,8 | 25 | 38,2 |

Дані, наведені в табл. 1, показують, що 36,8 % досліджуваних студентів-менеджерів демонструють високий рівень прояву стрес-коронарної поведінки, тобто, їм притаманні такі «проблемні» риси, як честолюбство, імпульсивність, нетерплячість, нездатність понизити рівень активності, прагнення все встигнути, емоційність, дратівливість, ворожість. З іншого боку, вони демонструють й характеристики успішної особистості: високу мотивація досягнення, дух боротьби, наполегливість, конкурентоспроможність та ін. Названі психологічні особливості також притаманні 25 % досліджуваних (змішаний тип АВ), але меншою мірою, або лише в деяких ситуаціях.

Таким чином, аналіз результатів, що отримані за методикою Д. Дженкінса, показує, що вже під час навчання у ВНЗ досить велика кількість майбутніх менеджерів демонструє або сформовану поведінку типу А, або тенденції до її розвитку (змішаний тип АБ). З одного боку, це може свідчити про наявність у таких студентів задатків ефективних управлінців, оскільки у сучасних економічних умовах саме поведінка типу А призводить до досягнення гарних результатів. З іншого боку, названі особливості негативно впливають на здоров'я та значно підвищують рівень ризику виникнення захворювань.

На другому етапі статистичної обробки даних було виявлено статеві розбіжності в особливостях сформованості стрес-коронарної поведінки у майбутніх менеджерів. Результати наведені у табл. 2.

Таблиця 2.

Середні оцінки схильності студентів-менеджерів демонструвати поведінкові реакції типу А (за методикою Д. Дженкінса)

| Показники методики | Середні оцінки за методикою Д. Дженкінса | | Значення t-критерію Ст'юдента |
|---|---|---|---|
| | 1 група (дівчата) | 2 група (юнаки) | |
| Загальна оцінка поведінки типу А | 170,48 | 183,61 | 2,394* |
| Оцінки за субшкалами: | | | |
| амбітність | 31,48 | 35,32 | 1,998* |
| нетерплячість | 20,8 | 21,23 | 1,563 |
| енергійність | 9,28 | 11,52 | 2,145* |
| ворожість | 35,76 | 32,84 | 2,074* |
| дефіцит часу | 7,96 | 8,4 | нз |
| специфічність поведінки | 15,56 | 16,04 | нз |
| стримування емоцій | 12,24 | 17,66 | 3,431*** |
| прихильність до суперництва | 12,92 | 15,28 | 2,653** |
| занурення у роботу | 24,48 | 25,32 | нз |

Примітка: * - $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Дані, наведені в табл. 2, показують наявність певних статевих розбіжностей у схильності демонструвати поведінку типу А в її різних проявах.

Статистичний аналіз середніх результатів, отриманих студентами двох груп за методикою Дженкінса, виявив більш високий загальний рівень сформованості поведінкових реакцій, що підвищують ризик розвитку ІХС, у групі юнаків ($p < 0,05$). Окрім того, були виявлені розбіжності оцінок за окремими індивідуально-психологічними особливостями поведінки типу А. Так, дівчата виявилися більш схильними до проявів ворожості ($p < 0,05$). Юнаки ж показали більш високі результати за проявами амбітності ($p < 0,05$), енергійності ($p < 0,05$), схильності до стримування емоцій ($p < 0,001$) та суперництва ($p < 0,01$).

Подібні результати, певно, можна пояснити дією декількох факторів. По-перше, це вплив певних гендерних норм та стереотипів, що досить поширені в суспільстві та наказують чоловікам бути успішними, енергійними, домінантними, впевненими в собі, рішучими, тримати усе під контролем та ін. По-друге, ці результати можуть бути наслідками несформованості в хлопців особистісних звичок, що відповідають за боротьбу зі стрес-факторами, таких як вміння «відреаговувати» негативні емоції через сльози, скарги, пошук підтримки у друзів та ін.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Емпіричне вивчення особливостей формування поведінки типу А у студентів-менеджерів дозволяє дійти певних висновків:

1. Значна кількість майбутніх менеджерів ще під час отримання вищої освіти демонструє або вже сформовану поведінку типу А, або тенденції до її розвитку (змішаний тип АБ).

2. Існують певні статеві розбіжності у схильності досліджуваних демонструвати поведінку типу А в її різних проявах.

3. Юнакам притаманний більш високий рівень сформованості стрес-коронарної поведінки взагалі та таких її паттернів, як амбітність, енергійність, суперництво, схильність до стримування емоцій.

4. Дівчата виявляються більш схильними до проявів ворожості.

Подальші дослідження мають полягати у визначенні умов та механізмів попередження та компенсації негативного впливу стрес-коронарної поведінки на психічне та фізичне здоров'я майбутніх менеджерів.

**Список використаних джерел**


1. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 263 с.
2. Гусева А.С., Служебная карьера / А.С. Гусєва, Е.В. Охотский. – М. : Экономика, 1998. – 304 с.
3. Кувшинов Д.Ю. Коронарное поведение и сезонные биоритмы / Д.Ю. Кувшинов // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 1 (4). – С. 10–13.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика : Справочник практического психолога / И.Г. Малкина - Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 992 с.
5. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2001. – 447 с.
6. Урванцев Л.П. Психология в соматической клинике / Л.П. Урванцев. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 1998. – 160 с.


**References**


1. Burlachuk L.F. Psihologija zhiznennyh situacij / L.F. Burlachuk, E.Ju. Korzhova. – M. : Ros. ped. agentstvo, 1998. – 263 s.
2. Guseva A.S., Sluzhebnaja kar'era / A.S. Gusєva, E.V. Ohotskij. – M. : Jekonomika, 1998. – 304 s.
3. Kuvshinov D.Ju. Koronarnoe povedenie i sezonnye bioritmy / D.Ju. Kuvshinov // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – 2007. – №1 (4). – 10–13 s.
4. Malkina-Pyh I.G. Psihosomatika : Spravochnik prakticheskogo psihologa / I.G. Malkina - Pyh. – M. : Izd-vo Jeksmo, 2004. – 992 s.
5. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb. : Rech', 2001. – 447 s.
6. Urvancev L.P. Psihologija v somaticheskoj klinike / L.P. Urvancev. – Jaroslavl' : Jaroslav. gos. un-t, 1998. – 160 s.



**Резюме.** Исследованы особенности поведения Типа А (стресс-коронарного поведения) у студентов-менеджеров. Выявлено, что значительная часть будущих менеджеров демонстрирует или уже сформированное стресс-коронарное поведение, или тенденцию к его возникновению. Определено, что поведение типа А больше выражено у юношей, они также более склонны к таким его отдельным проявлениям, как амбициозность, энергичность, соперничество, склонность к сдерживанию эмоций. Показано, что девушки в большей мере склонны к проявлениям враждебности.



Ключевые слова: профессиональное здоровье, стресс-коронарное поведение, поведение типа А, студенты-менеджеры, половые различия.



**Summary**The features of Type A behavior (stress-coronal behavior) of students-managers are investigated. It is educed, that considerable part of future managers demonstrates the already formed stress-coronal behavior or tendency to forming of this behavior. It is certain that male students demonstrate more expressed Type A behavior. The male students-managers also show ambitiousness, energeticness, rivalry, propensity to inhibition of emotions more intensively. It is shown that female students more actively show a hostile form of Type A behavior.



Key words*:* professional health, stress-coronal behavior, Type A behavior, students-managers, gender differences.



**УДК 616 – 085:7**



**І.О. БОРЕЙЧУК, Р.В. ЄВДОКИМОВ**


## УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК В РОБОТІ ІЗ ГЕРОНТОПСИХОЛОГІЧНОЮ ГРУПОЮ КЛІЄНТІВ


*На даний час все актуальнішим постає питання арт-терапії як універсального методу допомоги людям різних вікових категорій, від раннього дитинства і аж до пізньої старості. Тому в даній публікації представлена програма інтеграції арт-терапії в сферу геронтопсихології, як ефективного способу подолання кризи старості, а також рекомендації по організаційній частині в проведенні методик та відповідного підбору для геронтопсихологічних груп клієнтів.*

*Програма реалізувалась на базі «Університету третього віку» Здолбунівського територіального центру соціального обслуговування студентами-волонтерами психолого-природничого факультету, та може бути цікавою в подальшому її розвитку та співпраці з організаторами проекту.*



**Ключові слова:** арт-терапія, музикотерапія, аромотерапія, геронтопсихологія, творчість, активність, розвиток, відкритість, особистість.

**Постановка проблеми.** Арт-терапія (лат. art – мистецтво, грец. therapeia – лікування) це форма лікувальної взаємодії за допомогою засобів художньої творчості. Арт-терапія сьогодні вважається одним з найбільш екологічно обґрунтованих ефективних методів, що використовуються в роботі психолога у процесі консультування та супроводу клієнтів.

Даний напрям психологічної допомоги, відноситься до найдавніших та природних форм корекції емоційних станів.

Арт-терапія – область психології та психотерапії, яка практично не має протипоказань і вікових обмежень, а при правильному використанні дає бажані результати [4].

Важливо відзначити, що дана техніка психологічного впливу не має протипоказань і обмежень. Арт-терапія дає можливість особистості виразити свої почуття через творчість та отримати систему самодопомоги через використання технік [2].

За теоретичну основу були взяті такі наукові підходи як: когнітивний підхід вивчення пізнавальних властивостей психіки людини та біхевіористичний підхід дослідження поведінкових рис особистості.

**Мета:** Вивчення умов та способів використання арт-терапевтичних технік. Віднаходження найбільш сприйнятливого методу в роботі з даною групою клієнтів. Розробка нових технік арт-терапії та їх інтеграція у роботу з групою геронтопсихологічних клієнтів.

**Завдання:** Збір теоретичної та практичної інформації з подальшим її використанням результатів, впровадження систем тренінгових програмах в рамках діяльності школи волонтерів РДГУ. Впровадити дані техніки з геронтопсихологічною групою клієнтів, закріпити уміння та навички в оволодінні ними.

Взаємодія арт-терапевта з особами похилого віку вимагає врахування таких факторів:

1. Психологічних (врахування особливостей психічної діяльності в похилому віці).
2. Соціальних (врахування соціального статусу даної групи клієнтів в суспільстві).
3. Фізіологічних (особливості фізіологічного стану та обмежень).

Специфічними завданнями арт-терапевтичної роботи при цьому є подолання соціальної ізоляції, підвищення самооцінки індивіда похилого віку, створення умов для актуалізації життєвого досвіду, визнання цінностей, реалізація свого творчого потенціалу.

Значущість даної форми діяльності має соціальний контекст, у якому реалізується робота такого змісту, зокрема, нерідко самотність та ізольованість осіб похилого віку, їх безпорадність, відносна обмеженість матеріальних ресурсів суспільства для допомоги їм, впливає деструктивно на психологічні характеристики особистості, що провокує ознаки незадоволення життям та відсутність конструктивної активності особистості. У нашій країні до цього додається вкрай слабкий розвиток системи геріатричних і психогеріатричних (геріатрія (від дав.-гр. *γέρων* – «старий» і *ἰατρεία* – «лікування») – окремий розділ геронтології, що займається вивченням, профілактикою та лікуванням захворювань старечого віку) послуг, а також існуючі соціально-психологічні стереотипи сприйняття літніх осіб як «баласту» суспільства [1]. Геронтопсихологія як система психологічної допомоги забезпечує такі завдання:

1. Профілактика передчасного зниження функціональності організму.
2. Вивчення особливостей психіки осіб похилого віку.
3. Розробка засобів та методів психологічної допомоги старіючим та літнім особам.
4. Встановлення психологічних факторів збільшеного гармонійного функціонування.
5. Пошук умов та засобів продовження повноцінної життєдіяльності індивіда.

Арт-терапевтична робота з даною групою клієнтів може проводитися в соціальних центрах, центрах психічного здоров'я чи стаціонарах денного перебування, лікарнях, інтернатах та інших медичних і соціальних установах. Адже, саме тут, є можливість створювати такі умови, що сприяють ефективності роботи і є комфортними для даної групи клієнтів.

Переважно арт-терапевтичний процес реалізується груповими формами роботи, що забезпечує комфортну систему взаємодії. Допускається участь осіб похилого віку у змішаних групах, однак, у ряді випадків доцільно формувати групи винятково з осіб похилого віку, що дає можливість зосередитися на їх специфічних потребах, проблемах врахування вікових вимог [5].

Віковими особливостями арт-терапевтичного супроводу геронтологічних клієнтів є, зокрема, їх швидка стомлюваність, слабкість, рухова активність. Тому групові заняття арт-терапії повинні бути нетривалими, проводитися в першій половині дня, мати достатні перерви або часті зміни творчої діяльності, додаткове освітлення, великі пензлі чи крейди та інше. Необхідно враховувати і такі ймовірні фактори, як слабість зору і слуху, мало рухливість суглобів і т.д. Враховуючи все вище перераховане, можна використати такі рекомендації при роботі з даною групою клієнтів:

1. Простота методу (враховувати обмежені можливості групи клієнтів).
2. Практичність (здатність в подальшому використовувати створений матеріал).
3. Інтерес (викликати зацікавленість методом).
4. Креативність (творчий підхід до проведення техніки).
5. Вербальна комунікація (включення в техніку коментування робочого процесу, вираження власного емоційного стану під час роботи).
6. Наочно-образне представлення матеріалу роботи.
7. Музичний супровід.
8. Врахування індивідуальних можливостей клієнтів.

9. Врахування статі.

Дотримання таких рекомендацій, забезпечить стійкі умови супроводу даної категорії клієнтів.

| Підготовчий етап | Основний етап | Завершальний етап |
|---|---|---|
| Підбір методик | Проведення техніки | Обговорення результатів |
| Знайомство з групою | Контроль за процесом | Підсумок |
| Опрацювання технік | Індивідуальний підхід | |

*Рисунок 1. Особливості організації арт-терапевтичних груп з геронтологічними клієнтами*

Система арт-терапевтичної допомоги, містить велику кількість структурованих та уніфікованих методів для різних вікових категорій. Проте в геронтопсихології не всі методи можливо реалізувати під впливом характеристик клієнтів, оскільки деякі з них надто важкі для їх виконання. Наприклад драма-терапія, де необхідно багато зусиль на поєднання в собі комплексу вправ, що включають в собі не тільки мислиннєву діяльність, а й рухову активність і вербальну комунікацію, що може викликати певні труднощі для даної референтної групи. Також складним завданням буде робота з пластиліном, де потрібна добре розвинена моторика рук, що більш характерно для категорії від 2 до 45-50 років. Це варто враховувати в системі організації заходів такого змісту [6].

Тому, використання більш спрощених у реалізації методів дає ефективніші результати, де в циклічному їх використанні в подальшому простежується динаміка ефективного впливу на як загальні психологічні, так і на фізіологічні показники.

До технік які використовувались в циклі арт-терапевтичного супроводу учасників геронтопсихологічної групи, волонтерами психологами були обрані наступні:

1. Зображення арт-матеріалами актуального стану «Я».
2. Техніка створення з текстильних виробів картин.
3. Методика лялькотерапії: лялька-мотанка.
4. Техніка аплікації з паперу та цукерок.
5. Методика «Малювання пальцями».
6. Методика казкотерапії: «Казка для зцілення».
7. Техніка створення аплікації «Серце з паперових троянд».
8. Методика фототерапії «Лікування за допомогою фотографії».

Окрім використання даних методів, в роботі були включені елементи музикотерапії (підбірка класичної музики та звуків природи), та аромотерапії (ароматизація творчих виробів різними маслами, використання аромо-свічок).

Склад геронтопсихологічної групи був моногенний та включав в себе жінок похилого віку від 55 до 75 років у кількості від 18 до 22 осіб. У процесі супроводу цільова група волонтерського проекту збільшилась на 46%, що вказує на зацікавленість, стійкий інтерес до творчої діяльності та технік у роботі з ними.

Одним із завдань було дослідити найбільш оптимальний метод у роботі з особами похилого віку. Головною особливістю даного періоду є криза похилого віку, тому підтримка психологічного та соціального спрямування, скерування енергії на творчість, самодопомогу, дає можливість звільнити від думок про старість.

У похилому віці (старості) індивід долає три підкризи. Перша з них полягає в переоцінці власного «Я» крім його професійної ролі, яка у багатьох людей аж до відходу на пенсію залишається головною. Друга підкриза пов'язана з усвідомленням факту погіршення здоров'я та старіння тіла, що дає людині можливість виробити в себе у цьому плані необхідну байдужість. У результаті третьої підкризи зникає самостурбованість, і тепер індивід приймає думку про смерть.

Факторами, що визначають поведінку літньої людини є: зниження психофізичних можливостей, стать, тип особистості, поступовий відхід з активного соціального життя, матеріальний добробут, втрата близьких людей і самотність, свідомість наближається до закінчення життя. Відбувається звуження фізичного світу і різко зростає інтерес до релігії [2].

Особи похилого віку піддаються стресам, проте на даному етапі життя, справитись з цим стресом значно важче ніж у молодому віці, коли нервова система є більш гнучкішою і має більший опір до стресорів. Тому метою даної програми є не тільки короткочасна допомога при зустрічі на черговому зайнятті, а й навчити їх допомагати собі самостійно та радувати інших своєю творчістю. Арт-терапія забезпечує подолання ознак стресів та виступає формою мінімалізації проявів стресогенних чинників.

У даному віці мозкова активність є низькоактивною і психічні функції вже не є накопичувальними, а сталими та можуть діяти лише у зворотному регресійному напрямку, тому важливим є їхня залученість у процес арт-терапії. Якщо не навантажувати головний мозок в цьому віці, збільшується ризик до ранньої появи склерозу, судинного ураження мозку, старечої деменції (недоумство або маразм, являє собою набутий в літньому віці стан, причиною якого стає органічне ураження мозку), хвороби Альцгеймера.

**Очікування від програми:**

1. Сприйняття нових технік даною групою.
2. Створення конструктивного зворотного зв’язку.
3. Покращення психоемоційного стану.
4. Інтеграція нових технік в програму.

5. Здобуття нового творчого досвіду.
6. Перспективи розвитку програми.
7. Подальші можливі дослідженні в даному напрямі.

Важливою складовою методик даного типу є творча активність, яка стимулює розвиток дрібної моторики рук, покращує кровообіг, а рухова активність та безпосередній контакт з матеріалом, стимулюють нервові закінчення пальців, сприяє своєрідному масажу головного мозку, підвищує стресостійкість.

Довіра, зацікавленість є умовами забезпечення активної роботи та утворення зворотного зв'язку з клієнтом. Для цього необхідно на перших заняттях використовувати більш прості малюнкові техніки, що не викликають труднощів, створивши при цьому, відчуття впевненості у своїх силах. Ще однією особливістю формування довіри до арт-терапевта є встановлення вербального зв'язок з учасниками тренінгу, постійно супроводжувати поясненням значення та механізм реалізації техніки.

Впровадження арт-терапевтичних технік у роботу з геронтопсихологічною групою клієнтів було позитивно сприйнято при відповідному інструктажі та використанні арт матеріалів для творчості. У зв'язку з цим, було встановлено зворотний зв'язок з групою, що в подальшому сприяло ефективній роботі [5].

Встановлені норми проведення тренінгових програм в 45 хвилин виявились не актуальними, оскільки робота тривала довше на 10-15 хвилин, у зв'язку з створеними комфортними умовами для занять, що сприяло релаксаційним ефектам в процесі творчого виконання поставлених завдань та відсутність поспіху у роботі.

Завдяки постійним використанням в тренінгові програми додатково музикотерапії, аромотерапії, стресболів, заняття набули мультикомплексного характеру, що в подальшому сприяло позитивній динаміці покращення загального психоемоційного стану клієнтів, підвищенню активності у роботі, поліпшенню взаємовідносин у групі.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Отже, таким чином можна зробити висновок про широкий діапазон використання арт-терапевтичних методів як в дитячій психології так і в геронтопсихології, оскільки ці методи є універсальними та підходять для всіх. Також актуальним буде подальша робота в цьому напрямку, в дослідженні впливів використання технік арт-терапії на людей похилого віку, та розробку нової ефективної методології. Використавши нові техніки, стало можливим ефективно їх інтегрувати в роботу з даною групою клієнтів, вдалось отримати досвід у роботі з ними, що в подальшому буде сприяти розвитку їх використання в подальшій роботі Школи волонтерів РДГУ.

**Список використаних джерел**

1. Глуханюк Н. С. Поздний возраст и стратегии его освоения / Гершкович Т. Б. – М. : ООО Полиграф Центр, 2003. – 112 с.
2. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. / А. И. Копытин. – СПб. : Изд-во Питер, 2002. – 368 с.
3. Копытин А. И. Арт-терапия. Хрестоматия. / А. И. Копытин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2001. – 320 с.
4. Руководство по геронтологии и гериатрии. В 4 томах. Том 1. Основы геронтологии. Общая гериатрия / Под ред. В.Н. Ярыгина, А.С. Мелентьева. – М. : Изд-во ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 720 с.
5. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. / О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 422 с.
6. Хилько М. Е. Возрастная психология, конспект лекций. / М. С. Ткачева. – М. : Изд-во Юрайт, 2010. – 208 с.

**References**

1. Gluhanjuk N. S. Pozdnij vozrast i strategii ego osvoenija / Gershkovich T. B. – M. : OOO Poligraf Centr, 2003. – 112 s.
2. Kopytin A. I. Teorija i praktika art-terapii. / A. I. Kopytin. – SPb. : Izd-vo Piter, 2002. – 368 s.
3. Kopytin A. I. Art-terapija. Hrestomatija. / A. I. Kopytin. – SPb. : Izd-vo «Piter», 2001. – 320 s.
4. Rukovodstvo po gerontologii i geriatrii. V 4 tomah. Tom 1. Osnovy gerontologii. Obshhaja geriatrija / Pod red. V.N. Jarygina, A.S. Melent'eva. – M. : Izd-vo GJeOTAR-Media, 2010. – 720 s.
5. Stepanov O. M. Psy`xologichna ency`klopediya. / O. M. Stepanov. – K. : Akademvy`dav, 2006. – 422 s.
6. Hil'ko M. E. Vozrastnaja psihologija, konspekt lekcij. / M. S. Tkacheva. – M. : Izd-vo Jurajt, 2010. – 208 s.

**Резюме.** В настоящее время все более актуальным стает вопрос арт-терапии как универсального метода помощи людям разных возрастов, от раннего детства и до поздней старости. Поэтому в данной публикации представлена программа интеграции арт-терапии в сферу геронтопсихологии, как эффективного способа преодоления кризиса старости, а также рекомендации по организационной части в проведении методик и соответствующего подбора для геронтопсихологичних групп клиентов.

Программа реализовывалась на базе «Университета третьего возраста» Здолбуновского территориального центра социального обслуживания студентами-волонтерами психолого-естественного факультета, и может быть интересной в дальнейшем ее развитии и сотрудничестве с организаторами проекта.

Ключевые слова: арт-терапия, музыкотерапия, ароматерапия, Геронтопсихология, творчество, активность, развитие, открытость, личность.

**Summary.** Currently, more urgent question of art therapy as a universal method to help people of different ages, from early childhood until late old age. Therefore, in this publication is presented integration program in art therapy field

herontopsyholohiyi as an effective way to overcome the crisis of old age, as well as recommendations on the organizational part in conducting techniques and appropriate selection for herontopsyholohichnyh customer groups.

The program was implemented at the "University of the Third Age" Zdolbunov territorial center of social service student volunteers psychological and natural faculty, and may be of interest in its further development and cooperation with the project organizers.

Key words: art therapy, music therapy, aromatherapy, herontopsyholohiya, work, activity, development, openness, personality.

**УДК 159.9.072**

**А.О. БОРИСОВА**

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У КРАЇНІ НАВЧАННЯ

*Обґрунтовано зміст психологічного моніторингу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання. Показано, що зміст моніторингу має полягати в періодичній діагностиці особливостей картини світу, показників адаптації та рівня розвитку особистісних ресурсів пристосування до нового культурного середовища (життєстійкості, толерантності до невизначеності, копінг-поведінки, етнічної ідентичності, етнічної толерантності). Підібрано та обґрунтовано методики моніторингу міжкультурної адаптації студентів-іноземців.*

***Ключові слова:*** *міжкультурна адаптація, студенти-іноземці, психологічний моніторинг, картина світу, особистісні ресурси адаптації.*

**Постановка проблеми.** Отримання вищої освіти є процесом реалізації одного з найважливіших життєвих виборів молодої людини – обрання професії. Від того, наскільки адекватним є цей вибір та наскільки успішно здійсниться його втілення у процесі навчання, значно залежить психічне та фізичне благополуччя подальшого життя у значній кількості його аспектів. Найбільш вразливою верствою студентства, з точки зору можливих психічних та фізичних розладів внаслідок несприятливого збігу зовнішніх та внутрішніх факторів навчального процесу, є студенти, які приїздять в Україну для отримання вищої освіти з інших країн. Кожен з них зазнає необхідності пережити не тільки соціально-психологічну адаптацію до умов навчання у обраному виші, але й складний процес пристосування до нових для себе соціокультурних умов життя нового соціуму. Отже, важливим завданням психологічної служби навчального закладу з забезпечення психічного здоров'я студентів є здійснення психологічного моніторингу успішності міжкультурної адаптації студентів-іноземців.

**Аналіз досліджень та публікацій** з проблем етнічної психології показують, що адаптація іноземця до соціокультурних умов у країні перебування є одним зі змістових різновидів соціально-психологічної адаптації як пристосування особистості до нового (зміненого) соціального середовища. Для позначення процесу психологічного призвичаювання мігрантів найбільш адекватним є термін «міжкультурна адаптація», оскільки, як зазначила Т. Стефаненко, саме культуру частіше всього визнають основним фактором, який полягає в основі етнічних розбіжностей психіки людей [4]. Це поняття визначається як «складний процес, в разі успішного завершення якого людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [4, с. 326].

На початковому етапі перебування у країні навчання студенти-іноземці як і інші мігранти стикаються з впливом низки незвичних, складних, несприятливих, або, навіть, екстремальних обставин. Суттєві розбіжності у звичних та нових кліматичних, соціально-економічних, політичних, побутових, культурних та ін. особливостях викликають у більшості іноземців виникнення «культурного шоку», який є симптомокомплексом негативних переживань: підвищеної напруги, втрати, відстроненості та відчуженості, знедоленості, тривоги, образи та обурення, безпорадності, соціальної неадекватності та ін. [5]. Суттєві негативні зміни у наслідок несприятливого перебігу культурного шоку також виникають в етнопсихологічному статусі студентів-іноземців. У результаті, найпоширенішими побічними ефектами процесу міжкультурної адаптації, окрім нервово-психічних проблем, є спотворення етнічної ідентичності (етнонігілізм, етноегоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм) та зниження етнічної толерантності, етноцентризм, ксенофобія, націоналізм, етнічний екстремізм та ін.) [1; 2; 3].

Зазначені та інші несприятливі змістові особливості процесу міжкультурної адаптації визначаються у роботах багатьох дослідників (Г. Андрєєва, Дж. Беррі, Н. Іванова, Н. Лєбєдєва, І. Мнацаканян, А. Налчаджян, Б. Паригін, С. Рижова, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Г. Тріандіс та ін.), що дозволяє дійти висновку, що необхідність переїзду у нову країну на досить тривалий час для отримання вищої освіти є досить складною життєвою ситуацією для студентів-іноземців. Визнання цього факту зумовлює актуальність проблеми визначення змісту, форм та методів психологічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.

**Мета** даного теоретичного дослідження – розробка програми психологічного супроводу міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання.

**Результати теоретичного дослідження.** *Метою* психологічного моніторингу є періодичний контроль показників міжкультурної адаптації та її можливих негативних ефектів, оцінка рівня розвитку психічних особливостей студентів-іноземців, які мають бути особистісними ресурсами пристосування до нових

соціокультурних обставин, та умов досягнення навчальних та супутніх життєвих завдань.

Концептуальною основою створення програми психологічного моніторингу є теоретико-методологічні положення, що є узагальненням результатів досліджень міжкультурної адаптації, особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій та психології свідомості та самосвідомості. Аналіз доробків вітчизняних та зарубіжних науковців за зазначеною проблематикою, а також результатів власних теоретичних та емпіричних досліджень дозволив сформулювати такі вихідні *положення*:

1. Міжкультурна адаптація – окремий вид соціально-психологічної адаптації, що виявляється у соціальному та психологічному пристосуванні людей до нової культури, освоєнні національних традицій, способу життя, поведінки.

Специфіка соціально-психологічного становища студентів-іноземців у країні навчання зумовлюється виникненням нових кліматичних та побутових умов, необхідністю спільного мешкання у гуртожитках поруч зі значною кількістю незнайомих людей – представників інших культур, незнанням та нерозумінням діючих у новому соціумі норм та звичаїв, неможливістю використовувати звичні стратегії оцінки ситуацій та реагування у них, відсутність емоційної підтримки з боку рідних та близьких, необхідність оновлювати коло спілкування, тимчасовий характер перебування у країні, економічна залежність від родини з неможливістю отримання навіть часткового заробітку, необхідність навчатися та активно спілкуватися іноземною мовою. Через дію цих та інших факторів під час міжкультурної адаптації особистісні та когнітивні особливості студентів-іноземців підлягають досить суттєвим змінам.

2. Найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця під час перебування в країні навчання, є категорія «картина світу», яка визначається як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність. Це утворення містить у собі когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти, що репрезентують систему взаємовідносин людини зі світом і самою собою та реалізуються у життєдіяльності. Хоча базові компоненти змісту картини світу є дещо стійкими, вона все ж таки є динамічним утворенням та постійно змінюється під впливом зовнішніх умов та цілеспрямованої діяльності людини. Отже, картина світу студентів-іноземців також може зазнавати суттєвих трансформацій у процесі міжкультурної адаптації та навчання в іншій країні. У залежності від успішності адаптації ці зміни можуть бути як конструктивними, так і деструктивними. Особливості змісту картини світу студента іноземця можуть виступати суттєвою детермінантною його міжкультурної адаптації у країні навчання, а звідти – успішності опанування професією, особистісного становлення та психічного благополуччя в цілому.

3. Оскільки необхідність переїзду у нову країну на досить тривалий час для отримання вищої освіти є досить складною життєвою ситуацією для студентів-іноземців, успішність проходження процесу міжкультурної адаптації потребує від студентів актуалізації особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій. В основі структури цих ресурсів полягають універсальні (необхідні будь-якій людині незалежно від соціально-демографічних характеристик, етнокультурної приналежності, виду діяльності та обставин життя) психічні властивості: життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінгу. Другою складовою є особистісні якості, що входять до структури етнопсихологічного статусу людини: нормальна (збалансована, позитивна) етнічна ідентичність та етнічна толерантність.

Зміст програми психологічного моніторингу картини світу та її конкретизація в окремих психодіагностичних методиках побудований на положенні про те, що структурно картина світу може бути диференційована на: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя [6, с. 41]. Визначення названих структурних характеристик картини світу дозволяє обґрунтувати обрання психодіагностичних методик (див. табл. 1).

Таблиця 1

Обґрунтування методик психологічного моніторингу картини світу студентів-іноземців

| Методика діагностики | Діагностований структурний аспект | Діагностований зміст |
|---|---|---|
| Метод діагностики міжособистісних ставлень (Л. Собчик) | Я | Уявлення про себе та інших людей щодо наявності таких характеристик: власність – лідирування; незалежність – домінування; прямолінійність – агресивність; недовірливість –скептичність; покірність – соромливість; залежність – слухняність; співпраця – конвенціальність; відповідальність – великодушність. |
| | Інші люди | |
| Особистісний диференціал | Я | Уявлення щодо самого себе та інших людей за характеристиками:<br>- рівень самоповаги та смоприйняття себе як особистості, визнання наявності соціально схвалюваних якостей, критичне самоставлення, задоволеність собою;<br>- впевненість у собі, схильність покладатися на власні сили у складних ситуаціях, незалежність від обставин, вольові якості, наполегливість, самоконтроль;<br>- товариськість, активність, енергійність, емоційна рухливість / замкненість, спокійність, витриманість. |
| | Інші люди | |
| Методика «Атрибутивні характеристики» | Я | етнічні авто- та гетеростереотипи та уявлення щодо позитивних, негативних та нейтральних особистісних якостей, які притаманні людям. |
| | Інші люди | |
| Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв) | Життя | сприйняття життя щодо його осмисленості та окремі складові такої оцінки:<br>- переконання про наявність цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи;<br>- сприйняття життя як цікавого, емоційно насиченого та сповненого смислом; |

| | | |
|---|---|---|
| | | - сприйняття результативності прожитого життя, відчуття того, наскільки осмисленим воно було;<br>- уявлення про себе як сильну особистість, що має свободу вибору та можливість будувати своє життя у відповідності до власних цілей та уявлень про смисл;<br>- впевненість у можливості контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. |
| Опитувальник соціальних аксіом SAS-60<br>(М. Бонд та К. Леунг) | Світ | - погляди на природу соціального світу;<br>- впевненість в існуванні багатьох варіантів рішень для виникаючих проблем та невизначених ситуацій;<br>- погляд на життя як таке, що контрольоване долею;<br>- переконання в існуванні нематеріальних, надприродних факторів, що впливають на всесвіт, людей, їх поведінку, досягнуті результати, особливості взаємин, здоров'я, добробут та ін. |
| | Життя | переконання про те, що цілеспрямовані зусилля щодо досягнення цілей та розв'язання життєвих проблем призводять до позитивних результатів; |
| | Інші люди | наявність негативних поглядів на природу людини. |
| Шкала базисних переконань<br>(Р. Янофф-Бульман) | Я | переконання щодо власної цінності, удачливості, везіння, самоконтролю, здатності керувати подіями. |
| | Світ | загальні переконання щодо:<br>- міри прихильності оточуючого світу, його доброти;<br>- осмисленості світу, контрольованості та справедливості подій (визначається категоріями «справедливість світу», «контрольованість світу», «випадковість»). |
| | Інші люди | переконання щодо доброти людей. |

Розробка системи психологічного моніторингу успішності міжкультурної адаптації та її особистісних ресурсів та її конкретизація в окремих психодіагностичних методиках побудована на положенні про те, що до універсальних ресурсів належать життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінгу, до етноспецифічних – нормальна (збалансована, позитивна) етнічна ідентичність та етнічна толерантність. На основі цього положення обґрунтовано обрання відповідних психодіагностичних методик (див. табл. 2).

Таблиця 2

Обґрунтування методик психологічного моніторингу міжкультурної адаптації та її особистісних ресурсів

| Методика діагностики | Діагностований аспект | Діагностований зміст |
|---|---|---|
| Опитувальник адаптації особистості до нового соціокультурного середовища (Л. Янковський) | Рівень та тип адаптації мігрантів до нового соціокультурного середовища | Оцінка вираженості типів адаптації: адаптивний, конформний, інтерактивний, депресивний, ностальгічний, відчужений. |
| Методика оцінки якості життя (Р. Еліот) | Переживання психологічного комфорту як суб'єктивний показник успішності адаптації | Суб'єктивна задоволеність якістю життя – загальна та у 9 сферах: робота (кар'єра), особисті досягнення, здоров'я,спілкування, підтримка, оптимістичність, напруженість, переживання емоцій. |
| Коротка версія тесту життєстійкості (М. Кузнєцов та ін.) | Універсальні ресурси подолання складних життєвих ситуацій | Життєстійкість як система переконань, що дозволяють витримувати напруження складних ситуацій і підтримувати успішність діяльності: контроль за подіями, залученість до життя, прийняття ризику. |
| Опитувальник копінг-стратегій (К. Кравер, М. Шейєр, Дж. Вейнтрауб) | Універсальні ресурси подолання складних життєвих ситуацій | Ситуаційні копінг-стратегії та диспозиційні стилі, що полягають в їх основі: активне подолання, планування, пригнічення конкуруючої діяльності, стримування подолання, пошук інструментальної соціальної підтримки, пошук емоційної соціальної підтримки, концентрація на емоціях, позитивне переформулювання та особистісне зростання, заперечення, прийняття, звернення до релігії, використання «заспокійливих» засобів, гумор, поведінковий відхід від проблеми, мисленевий відхід. |
| Опитувальник толерантності до невизначеності (С. Баднер) | Універсальні ресурси подолання складних життєвих ситуацій | Витривалість щодо нової, незнайомої, нетипової інформації або ситуації; терпимість до відносно складної, незвичайної, або недоречної інформації; толерантність до складних для вирішення ситуацій, тих умов, коли ефективні рішення не є очевидними, бракує необхідної інформації, окремі аспекти проблеми не здаються взаємопов'язаними. |
| Методика вимірювання вираженості етнічної ідентичності (Дж. Фінні) | Етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації | Емоційна валентність (забарвленість) етнічної ідентичності, міра її позитивності; ступінь усвідомлення себе представником власного етносу (когнітивний компонент ідентичності). |
| Опитувальник типів етнічної ідентичності (Г. Солдатова) | Етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації | Ступінь вираженості шести типів етнічної ідентичності: етнонігілізм, етнічна індиферентність, нормальна ідентичність, етноегоїзм, етноізоляціонізм, етнофанатизм. |
| Методика «Індекс толерантності» (Г. Солдатова) | Етноспецифічні ресурси міжкультурної адаптації | Ставлення та комунікативні установки щодо представників інших етнічних груп. |

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Студенти-іноземці є найбільш вразливою верствою студентства з точки зору можливих психічних та фізичних розладів внаслідок несприятливого збігу зовнішніх та внутрішніх факторів навчального процесу та оточуючого соціуму. Основою прогнозування, попередження та психокорекції можливих девіацій поведінки та особистісних розладів, послабленню проявів культурного шоку та подолання його наслідків у іноземних студентів є психологічний моніторинг міжкультурної адаптації.

Найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця під час перебування в країні навчання, є категорія «картина світу». Зміст програми психологічного моніторингу картини світу та її конкретизація в окремих психодіагностичних методиках побудований на положенні про те, що структурно картина світу може бути диференційована на: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя

Оскільки необхідність переїзду у нову країну на досить тривалий час для отримання вищої освіти є досить складною життєвою ситуацією для студентів-іноземців, успішність проходження процесу міжкультурної адаптації потребує від студентів актуалізації особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій. Зміст психологічного моніторингу успішності міжкультурної адаптації та її особистісних ресурсів побудований на положенні про те, що до універсальних ресурсів належать життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінгу, до етноспецифічних – нормальна (збалансована, позитивна) етнічна ідентичність та етнічна толерантність.

Подальші дослідження мають полягати в теоретичному обґрунтуванні та емпіричній оцінці ефективності програми психологічного супроводу міжкультурної адаптації.

**Список використаних джерел**

1. Берулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.
2. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология / Л.Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
5. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

**References**

1. Berulava G.A. Obraz mira kak orientirovochnaja osnova individual'nyh patternov psihicheskoj aktivnosti / G.A. Berulava, M.M. Berulava // Rol' stereotipov v psihicheskoj aktivnosti lichnosti. – M. : Izd-vo «Gumanitarnaja nauka», 2010. – 157 s.
2. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaja i jetnicheskaja psihologija / L.G. Pochebut. – SPb. : Piter, 2012. – 336 s.
3. Soldatova G.U. Psihologija mezhjetnicheskoj naprjazhennosti / G.U. Soldatova. – M. : Smysl, 1998. – 389 s.
4. Stefanenko T.G. Jetnopsihologija / T.G. Stefanenko. – M. : Institut psihologii RAN, «Akademicheskij proekt», 1999. – 320 s.
5. Oberg K. Cultural Shock : Adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical anthropology. – 1960. – № 7. – P. 177–182.

**Резюме.** Обосновано содержание психологического мониторинга межкультурной адаптации студентов-иностранцев в стране обучения. Показано, что содержание мониторинга должно заключаться в периодической диагностике особенностей картины мира, показателей адаптации и уровня развития личностных ресурсов приспособления к новой культурной среде (жизнестойкости, толерантности к неопределенности, копинг-поведения, этнической идентичности, этнической толерантности). Подобраны и обоснованы методики мониторинга межкультурной адаптации студентов-иностранцев.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, студенты-иностранцы, психологический мониторинг, картина мира, личностные ресурсы адаптации.

**Summary.** The content of the psychological monitoring of cross-cultural adaptation of students-foreigners in the country of educating is reasonable. It is shown that the content of monitoring must consist of periodic diagnostics of features of the world picture, indexes of adaptation and level of development of personality resources of adaptation to the new cultural environment (hardiness, tolerance for ambiguity, coping-behavior, ethnic identity, ethnic tolerance). Methods of monitoring of cross-cultural adaptation of students-foreigners are neat and reasonable.

Key words: cross-cultural adaptation, students-foreigners, psychological monitoring, world picture, personality resources of adaptation.

**УДК 159.9:316.6:37.035.1**

**В. Б. БУЧКО**

*Несправедливість досягається двома способами:*
*або насильством, або обманом. (Цицерон)*

## ПРОБЛЕМА СПРАВЕДЛИВОСТІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Стаття присвячена висвітленню психологічних аспектів сприймання справедливості, формуванню її емоційно-оціночних компонентів, умов виникнення поведінки на відновлення справедливості, конструктивним*

*та деструктивним способам такого відновлення, а також об'єктивним та суб'єктивним причинам виникнення несправедливості.*

*Автор наводить емпіричні дані, котрі свідчать, що основні очікування сторін господарського процесу – чесність та справедливість як риси характеру суддів. Наслідком незадоволення очікувань є недовіра до суду та підсилення мотивації вирішити конфлікт шляхом переговорів чи посередництва.*

***Ключові слова:*** *сприймання справедливості, почуття несправедливості, способи відновлення справедливості, свідомість, моральний розвиток особистості.*

**Постановка проблеми.** Поняття справедливості часто згадується у різних ракурсах, ситуаціях, епохах, мовах, групах, однак, на даний момент плюралізм підходів не дає чіткості та однозначності як щодо самого поняття справедливості, так і його сприйняття, впливу на індивіда чи групу. Власне, проблемою є різнобічність та багатогранність сприймання справедливості, досить часто через призму власних інтересів, потреб, системи цінностей.

Щоб зрозуміти, що таке справедливість для конкретного індивіда чи групи, потрібно проаналізувати властивості такого сприймання, особливості ситуації та особливості особистості конкретного індивіда чи групи (соціального впливу) для того, щоб мати можливість хоча б мінімально прогнозувати їх суб'єктивне сприймання дійсності через призму справедливості (несправедливості). Реальність не залежить від намагань психологів, юристів, соціологів та інших суміжних до цього поняття науковців здійснити теоретичне обґрунтування та внести ясність у саме поняття справедливості. Така робота може бути корисною за умови не тільки теоретичного та емпіричного дослідження, а й впровадження результатів та зміни ситуації на краще, іншими словами, вирівнювання сприймання ситуації, оскільки у латинській мові слово справедливість співзвучне із словом рівність. Сприймання ситуації як «не рівної», фактично, означає її сприймання як несправедливої. А наслідки сприймання такої нерівності створюють потребу, а відтак і мотивацію відновити стан рівноваги. Це зрушення в емоційній, мотиваційній та когнітивній сферах. Емоція злості викликає агресивну поведінку, а остання – негативні (позитивні) наслідки. Як дослідник у сфері юридичної психології, переконаний, що деструктивну агресію краще попередити, ніж намагатися виправити. І з того досвіду, що наявний на даний момент, кращого способу не бачу, аніж добиватись сприймання ситуації як справедливої (звичайно, на основі реальної справедливої дійсності). Працюючи помічником судді, викладачем вузів, практикантом в судах іноземної юрисдикції, при дослідженні етнічних, політичних конфліктів, посередництва (медіації) як альтернативного способу розв'язування конфліктів в Україні та за кордоном, зробив висновок, що практично завжди домінантним мотиватором конструктивного добровільного вирішення конфлікту була потреба відновлення справедливості. А оскільки це поняття досить суб'єктивне, як і психічне відображення дійсності, потрібно досліджувати та набувати навиків адекватного, неупередженого, всебічного, повного та обґрунтованого сприймання ситуації по відношенню до реальності.

**Мета статті*:*** теоретично та емпірично висвітлити особливості сприймання індивідом справедливості.

**Завдання:**

- показати зв'язок сприймання справедливості з розумовим та моральним розвитком особистості;
- висвітлити особливості формування емоційно-оціночного сприймання справедливості;
- зазначити причини виникнення об'єктивної та суб'єктивної несправедливості, а також умови виникнення поведінки на її відновлення;
- показати конструктивні та деструктивні способи відновлення справедливості.

**Аналіз останніх досліджень.** Фундаментальною працею є «Теорія справедливості» Джона Ролза, в котрій йдеться про справедливість як чесність, принципи справедливості, поняття свободи, терпимості, зобов'язання та обов'язки, теорію благ, почуття справедливості та ряд інших суміжних до справедливості понять. Значний вклад у розвитку зазначеної тематики вніс Л. Колберг як автор моделі морального розвитку та ряду емпіричних досліджень, а також Дж. Адамс, який обстоював ідею неупередженості як основної норми справедливості. Фрагментарно, але вагомо проблем справедливості торкались такі вчені, як Ж. Піаже, О. П. Ніколаєва, О. О. Голинчик, О. О. Гулевич, З. Рубін, Д. Міллер, М. Шмідт, Д. Арбах, К. Лейг, У. Стефан. Кореляційні зв'язки справедливості з соціальними феноменами досліджували М. Дойч, Дж. Грінберг, Р. Гохен, С. Брамс, Дж. Мацумото та ін.

**Результати теоретичного та емпіричного дослідження.** Згідно з твердженням Дж. Ролза, справедливість – це перша чеснота суспільних інститутів, так само, як істина – перша чеснота думки. Якою б елегантною не виглядала теорія, вона повинна бути відкинута або переглянута, якщо вона не істинна. Подібним чином закони та інститути, якими б вони не були ефективними, повинні бути змінені або ліквідовані, якщо вони несправедливі. Справедливість не допускає, щоб втрата свободи одними була виправдана більшими благами інших. Неприйнятно також, щоб одні насолоджувались чи користувались перевагами за рахунок інших [1, с. 19].

Несправедливість терпима тільки тоді, коли необхідно уникнути ще більшої несправедливості. Таким чином, будучи найважливішими чеснотами людської діяльності, істина і справедливість безкомпромісні.

Дж. Ролз наводить два основних принципи справедливості:

- кожна людина повинна мати рівні права та свободи, сумісні з подібними правами та свободами для інших;

– соціальні та економічні нерівності повинні бути влаштовані так, щоб: (а) від них можна було б очікувати переваг для всіх в межах розумного, і (б) доступ до благ, посад тощо був би відкритий усім.

Раціональна справедлива поведінка дозволяє людині процвітати настільки, наскільки цьому сприяють обставини, і використовувати свої здібності в тій мірі, в якій вона може це робити [1, с. 375].

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі зустрічаються поняття «сприймання (сприйняття) справедливості» та «почуття справедливості». В даній статті вживається перше словосполучення з огляду на наступні причини: сприймання є первинним по відношенню до почуття. Незважаючи на ряд теорій виникнення емоцій, саме справедливість сприймається завдяки оцінці ситуації як когнітивного процесу, а емоція, котра виникає як наслідок такої оцінки (співзвучно із когнітивною теорією походження емоцій) таке сприймання підсилює. Сприймання включає в себе ряд психічних процесів, особливо когнітивний, через призму якого оцінюється ситуація та накладається на шаблони власного досвіду, цінностей, свідомості (правосвідомості), потреб. Власне, розуміння власних або чужих потреб (завдяки емпатії) сприяє виникненню відповідної емоції. Тому говорити про почуття справедливості можна тоді, коли воно є тривалим у часі та відносно стабільним. Якщо людина знаходиться в справедливому середовищі, то це почуття не мало б часто виникати, а якщо у несправедливому – з часом відбувалась би адаптація та несправедливість не сприймалась би так гостро. Окрім того, мали б залучатись захисні механізми психіки. Відтак, говорити про тривалість почуття справедливості пересічної людини важко. Якщо це суддя, завдання якого досліджувати ці питання щоденно – тоді можна говорити про почуття справедливості. Або якщо людина різко змінює середовище, наприклад, країну проживання, також постійно може зустрічатись з відмінною реальністю та її сприйманням як справедливої або несправедливої через призму власного суб'єктивного сприймання. Проте на буденному рівні, як правило, це швидше сприймання і загасання негативної емоції у випадку несправедливості або позитивної у випадку сприймання справедливості. Проте негативна емоція (почуття, якщо це тривале в часі) слабше загасає, як позитивна. Інша справа, коли людина перманентно за об'єктивних причин несправедливого поводження стосовно неї інших не може задовольнити свої потреби, і це викликає тривале почуття несправедливості. Отже, фактично, в такому випадку можна говорити про «почуття несправедливості» та «сприймання справедливості».

Оціночно-емоційне сприймання справедливості відбувається по відношенню до людської поведінки. Незадоволення потреб в силу форс-мажорних обставин, котрі не залежать від волі людини, не сприймається як несправедливість, а як нормальний стан речей, відповідно, не породжується ні сприймання справедливості, ні почуття несправедливості. Винятком може бути вірування в те, що «вища сила» розпорядилась несправедливо, і навіть за таких обставин у більшості релігій це мотивується неправомірною протиправною поведінкою людини, тобто питання несправедливості «вищої сили» у релігії, як правило, не порушується. Апріорі людина грішна у християнстві, тому невезіння внаслідок природних чинників, а часто і протиправна поведінка щодо неї інших людей, може трактуватись як нормальний стан речей і навіть вина самої людини. Надією на справедливість залишається смерть кривдника, котра всіх робить рівними і очікування раю за смиренне, правильне і часто важке життя. У такому випадку об'єктивна несправедливість може сприйматись як справедливість, а відтак, під впливом релігії трансформуватись у «почуття справедливості». Як відомо з історії психології, З. Фрейд критично ставився до релігії, надмірного перейманням культурними нормами та відносив це до НАД-Я. Безумовно, така різниця потенціалів між ВОНО та НАД-Я не може не призводити до внутрішніх конфліктів, оскільки ВОНО відповідає за задоволення базових потреб, а НАД-Я диктує свої правила (норми) дотримання справедливості та утримання від надмірного задоволення на користь інших. Відповідно, сприймання справедливості у людей з розвиненою структурою особистості НАД-Я буде суттєво відрізнятись від тих, у кого вона не розвинена. В останньому випадку за відсутності норм, справедливість зводиться до сили, природного відбору. Зрештою, згідно теорії Дарвіна, людина як вид еволюцію проходила саме так, а оцінюючи сучасні конфлікти – досі проходить. А за умови значного погіршення ситуації, в умовах виживання НАД-Я придушується і поступається ВОНО, тому і поняття справедливості зникає як таке. Сприймання справедливості є одним із критеріїв розвитку суспільства, рівня його культури, релігії, законодавства та НАД-Я його членів в цілому. Тому меркантильний житель (модальна особистість) розвиненої країни має установку цінувати час та гроші, проте заради відновлення справедливості готовий тратити немало часу та коштів.

Досліджуючи юридичні спори в рамках написання дисертації («спір» як юридичний термін, синонім слова конфлікт), я звернув увагу на те, що вони тісно переплітаються з темою „справедливості та несправедливості", тобто з проблемою формування інформаційної моделі конфлікту. І, якщо говорити в цілому про конфлікт, то багато робіт та досліджень в цій сфері фактично можуть розглядатись як вивчення проблеми справедливості. Розуміння справедливості в конфліктній взаємодії виступає моральною основою обґрунтування своєї позиції. І навпаки, розуміння несправедливості є основою для виникнення чи продовження спору.

Поняття «справедливість» багатогранне і неоднозначне, його сприймання і розуміння залежить від конкретної ситуації, часу (епохи), психіки сторін тощо, проте можна виходити від протилежного, поняття «несправедливості». Зокрема, варто виділити декілька найпоширеніших причин несправедливості, пов'язаних з:

– розподілом благ;
– виконання ролей в процесі розподілу;
– несправедливість по відношенню до часу та способу поділу майна;
– загострення підозри внаслідок таємного проведення зборів чи прийняття рішення;

- порушення існуючих правил чи усних (письмових) домовленостей;
- процедура прийняття рішень (рішення, яке має прийматися колективно, приймається індивідуально).

Державним органом і останньою легітимною інстанцією щодо встановлення справедливості є суд. Однак, якщо говорити про справедливість та законність судового рішення, слід відмітити, що воно в першу чергу є законним, а в другу – справедливим. Поняття справедливості і законності можуть накладатись одне на одне, а можуть накладатись частково, і в окремих випадках взагалі не співпадати. Законність – це правильна кваліфікація, дотримання відповідної норми закону, аналогії права тощо. Сторона у справі досить часто не погоджується з тим, що рішення суду є справедливим, хоча погоджується що воно є законним. А щоб рішення суду було справедливим, необхідно, як мінімум, щоб справедливим був закон і виконувався неупереджено. Питання справедливості законів сумнівне, тому що сприймання справедливості є емоційно-оціночне, а народні обранці, котрі його приймають, не завжди здатні в силу свого розумового та емпатійного розвитку, вольових властивостей запропонувати і прийняти справедливе рішення. На жаль, далеко не всі громадяни є настільки свідомими, що розуміють першопричини проблем справедливості на державному рівні.

Провівши ряд досліджень у ході написання дисертаційного дослідження та протягом викладання в університеті, прийшов до висновку, що участь третьої сторони у розв'язуванні конфлікту позитивно впливає на конструктивність рішення. Наприклад, якщо позначити вісь абсцис як інтерес позивача, а вісь ординат як інтерес відповідача, то інтерес третьої особи – вісь Z, і це вже буде не система координат на площині, а в просторі. Навіть якщо третя сторона не заявляє самостійних вимог, її участь впливає на психіку конфліктуючих сторін, відбувається диверсифікація площин інтересів, а тим самим збільшення зацікавлених сторін зменшує ризик асиметричного розв'язування конфліктів. Асиметричність судового рішення та його потенційна законність (а не справедливість) є основним чинником, що спонукає сторін врегульовувати майновий чи немайновий спір самостійно або через посередника.

Під час написання дисертаційного дослідження мною було проведено опитування учасників констатуючого експерименту з метою побачити, які, на їхню думку, риси повинні бути притаманні судді господарського суду. У бланку для відповідей поряд з рисою особистості, яка повинна бути притаманна судді, вони проставляли відповідне число (ранг) від 1 до 10 таким чином, щоб числу „1" відповідала найважливіша на їхню думку риса, а останньому числу „10" - найменш важлива із запропонованого переліку.

Знайдені середні арифметичні величини кожної проранжованої риси характеру знаходиться в межах від 1 до 10. Чим менше середнє арифметичне тої чи іншої риси характеру, тим важливішою, на думку учасників констатуючого експерименту, вона є при розв'язуванні майнових та немайнових спорів. Отримані результати відображають найбільш бажані риси характеру суддів, зокрема, чесність (1,6), справедливість (1,7), відповідальність (3,06).

Звідси слід припустити, що для підкріплення мотивації вирішення спору надзвичайно важливим є реалізація основних очікувань сторін, тобто усвідомлення наявності в судді бажаних рис, а власне, чесності, справедливості та відповідальності. Це стосується не тільки суддів, а й посередників (медіаторів), різниця тільки в тому, що посередники не приймають рішення по суті спору, а допомагають в цьому сторонам. У випадку, коли сторони не бачать чи не можуть побачити з об'єктивних або суб'єктивних причин в діяльності суду (медіатора) чесності, відповідальності, справедливості, - мотивація спадає, наступає невпевненість. Часто така невпевненість є причиною подання апеляційної чи касаційної скарги. Тому надзвичайно важливим є мотиваційна частина рішення суду, мотивація будь-якої процесуальної дії. Адже сторони часто подають апеляцію на ухвалу чи рішення суду як протест на те, що, на їхню думку, така процесуальна дія (бездіяльність) або рішення є необґрунтованим. При цьому сторона чудово розуміє, що подання апеляції, як правило, займе багато часу, спричинить матеріальні витрати, негативне емоційне тло. Цей процес протесту є реакцією на відсутність, на думку сторони, в діях суду справедливості, чесності, відповідальності. Одночасно це є причиною ескалації недовіри до суду. В такому випадку сторони будуть більш мотивовані вирішити спір шляхом переговорів чи посередництва, якщо протилежна сторона також вбачає в діях суду несправедливість по відношенню до себе. Сторони повинні усвідомлювати можливість та наслідки як судового, так і несудового способу вирішення конфлікту. Судове рішення надає більшої впевненості щодо його виконання в порівнянні з домовленостями між сторонами (якщо не брати до уваги значний відсоток судових рішень, які не виконуються), разом з тим, в більшості випадків воно є асиметричним. Тому в руслі справедливості більш актуальними є альтернативні способи розв'язування майнових та немайнових спорів, оскільки учасники конфліктної взаємодії мають можливість відштовхуватись від власних розумінь справедливості у даній ситуації та прийти до спільного знаменника. Тому, враховуючи психологічні особливості проблеми справедливості, я запропонував внести зміни в Цивільний та Господарський процесуальні кодекси України та передбачити можливість зупинення провадження у справі для вирішення спору альтернативним способом, а після вирішення майнового чи немайнового конфлікту – відновлення провадження та затвердження судом досягнутої сторонами домовленості, фактично мирової угоди, а у разі не досягнення такої – винесення рішення судом самостійно.

Емоційно-оціночне сприймання справедливості формується індивідом (Рис.1) на основі його вроджених та набутих на момент сприймання особливостей, взаємодії із зовнішнім середовищем, властивостями власного сприймання котрі також значною мірою залежать від середовища, а саме досвіду, ієрархії цінностей, норм, свідомості, впливу третіх осіб, стереотипної поведінки.

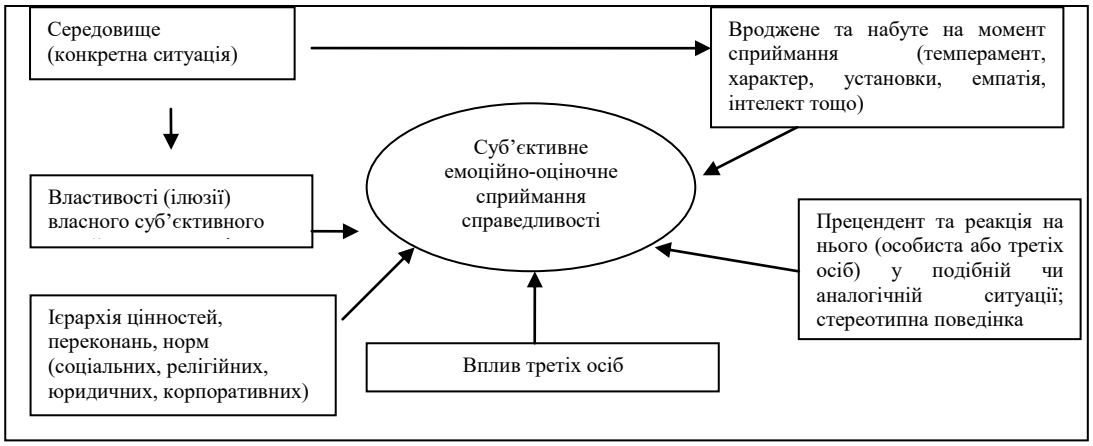



Рис. 1 Формування емоційно-оціночного сприймання справедливості

Оскільки психіка людини є суб'єктивним відображенням дійсності, сприймання справедливості чи несправедливості може бути об'єктивним (відповідає дійсності, природному стану речей), а також суб'єктивним (не відповідає дійсності повністю або частково). Причинами виникнення об'єктивної несправедливості можуть бути:

- непропорційний розподіл ресурсів, благ, привілеїв, пільг;
- відсутність чітких критеріїв вищезазначеного розподілу;
- перешкоди в реалізації своїх законних (природних, невід'ємних) прав та інтересів;
- відсутність синхронізації норм з суспільними відносинами у часі;
- дискримінація;
- вибірковість (невідповідність) відповідальності за порушення чи невиконання обов'язкових норм;
- відсутність діяльності щодо відновлення об'єктивної несправедливості;
- значний дисбаланс у розвитку когнітивної та емоційної сфер людини, нарощування зайвого комфорту за рахунок виснаження природніх ресурсів, флори, фауни та інших людей;
- порушення базових норм, правил, домовленостей.

Причини виникнення суб'єктивної (уявної) несправедливості:

- значні генетичні відмінності у пізнавальних здібностях суб'єктів;
- значне розшарування суб'єктів за різними ознаками, потребами, бажаннями, цінностями, нормами;
- завищений рівень домагань та наявність об'єктивної неможливості їх досягти;
- занижений рівень домагань та відсутність достатньої діяльності для задоволення потреб;
- відсутність діяльності по удосконаленню власної психіки;
- відсутність балансу між емоційно-вольовою, когнітивною та мотиваційною сферами людини як системи стримань та противаг;
- справедливі, проте незрозумілі, непрозорі норми, цінності, зобов'язання.

Відтак, об'єктивні та суб'єктивні причини виникнення несправедливості викликають поведінку на її відновлення. Особливості такої поведінки наведені на Рисунку 2.

Способи (шляхи) відновлення справедливості, наведені на Рисунку 3 корелюють із моральним розвитком особистості на мікрорівні та моральним розвитком нації (народу) на макрорівні. Дослідження американського психолога Л. Колберга показують особливості розвитку моралі дитини. Згідно з його теорією, розвиток моралі дорослого, як і у дитини, носить спонтанний характер; на розвиток моралі впливає рівень освіченості, спілкування з дорослими, бажання отримати нагороду за гідну поведінку [2].

Враховуючи ідеї Ж. Піаже та Л. С. Виготського про паралельний розвиток моральної свідомості дитини та її розумовими здібностями, Л. Колберг виокремлює три фази (рівня) моральної свідомості. Відповідно, сприймання справедливості (почуття несправедливості) будуть різними на різних рівнях. На передконвенціональному рівні дитина слухається (дорослий демонструє відповідну поведінку), щоб уникнути покарання і (або) демонструє слухняність в обмін на якісь конкретні блага і заохочення. На конвенціональному рівні розвитку моралі дитина або дорослий очікує схвалення з боку оточуючих за гідну поведінку і старається уникнути сорому та осудження з боку третіх осіб[2]. За таких умов уже простежується певна соціальна справедливість та загальноприйняті норми поведінки. Сама назва стадії розвитку «конвенціональна» говорить сама за себе і означає «договірна». На постконвенціональній стадії мораль є автономною і керується внутрішньою мотивацією особистості. Власне, на такому рівні розвитку людина є особистістю, оскільки має фіксовану ієрархію потреб, цінностей, дотримується норм не через осуд, покарання чи зовнішній стимул, а виходячи з власного внутрішнього переконання. Особистість вбачає у моральних правилах корисність як для себе, так і для інших, проте здатна вимагати їх логічного обґрунтування. Факт визнання на цій стадії норм, які відповідають інтересам більшості є основою для формування свідомості загалом та правосвідомості зокрема. Відповідно, дотримання справедливих норм є необхідним та достатнім для встановлення справедливості.

Таким чином, на найвищому рівні свідомості буде справедливість не тільки адекватно сприйматись, а й відновлюватись конструктивним шляхом. На доконвенціональному рівні розвитку моралі та свідомості є загроза

відновлення справедливості шляхом застосування примусу. Конвенціональний рівень у даному сенсі є перехідним, тому для конструктивного відновлення справедливості потрібно докладати зусилля, як правило, така місія лягає на законодавчі, судові, правоохоронні та виконавчі органи влади. Їх діяльність відображає рівень моралі, свідомості, правосвідомості та справедливості на макрорівні.

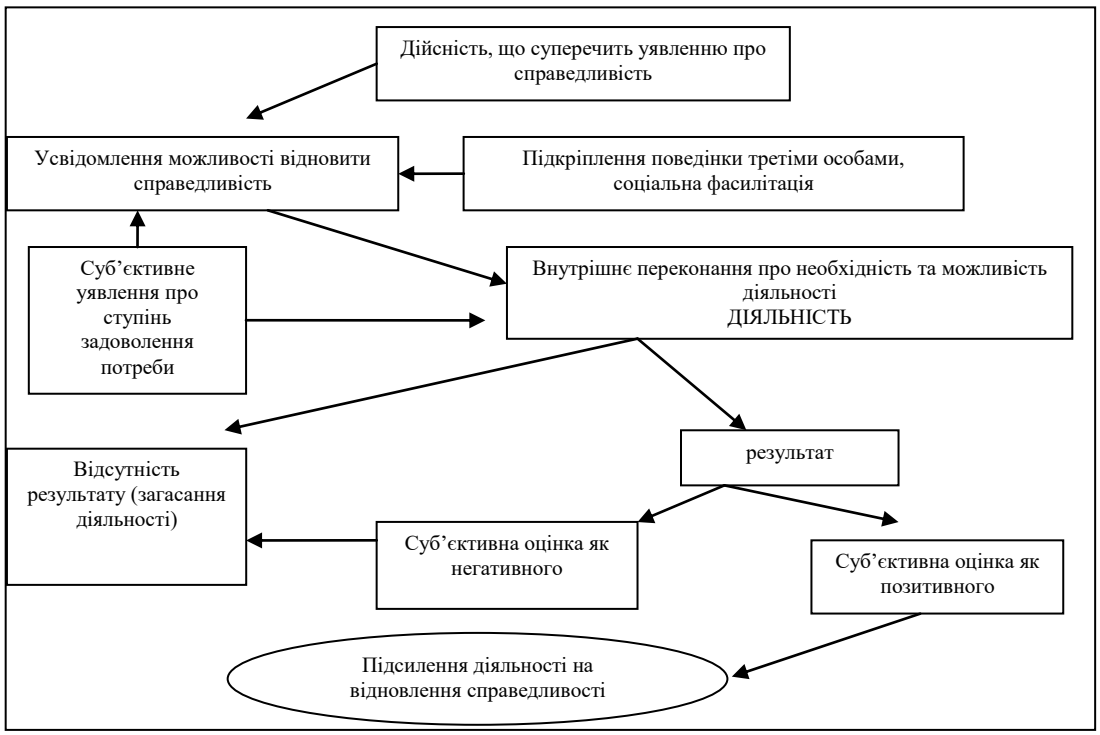



Рис. 2. Умови виникнення поведінки на відновлення справедливості

З Рисунку 3 видно, що бувають два шляхи відновлення справедливості: мирний (конструктивний) та примус (деструктивний). З психологічної точки зору, найкращим конструктивним способом відновлення справедливості є переговори або медіація. За таких умов прийняте рішення не є настільки асиметричним, як при судовому процесі, тому запровадження інституту медіації на законодавчому рівні в Україні в цивільному, господарському та адміністративному процесах є актуальним, доцільним та, з огляду на досвід розвинених країн, може бути достатньо ефективним.

Шлях примусу (за принципом «око за око, зуб за зуб») мав би застосовуватись у випадку неможливості відновити справедливість конструктивним способом. Тривале неотримання бажаного результату мало б приводити до загасання поведінки, проте на практиці, особливо у міжетнічних конфліктах, відсутність результату є потенційною загрозою розгортання нової діяльності шляхом примусу і з перевищенням меж застосування такого примусу, внаслідок чого виникає об'єктивна зворотна реакція у протилежної сторони (розхитування маятника). Припинення протиправної діяльності, здавалось би, можна трактувати як загасання поведінки, а насправді це може бути тимчасовим внаслідок фізичного та психічного виснаження сторін конфлікту.

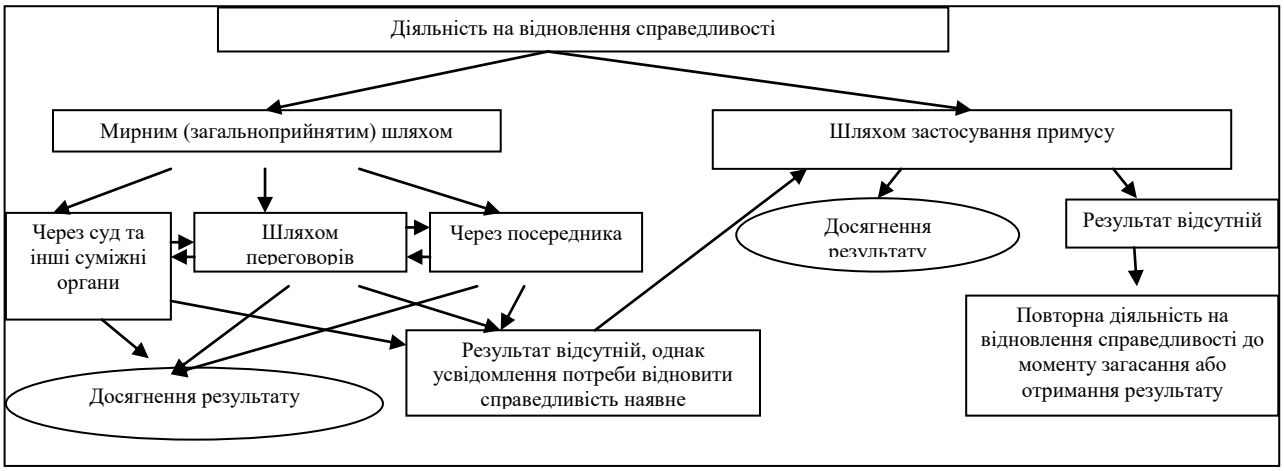



Рис. 3. Шляхи відновлення справедливості

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Поняття «справедливість» надзвичайно широке, від міжособистісних взаємовідносин на мікрорівні до міжетнічних (міждержавних) на макрорівні. Сприймання справедливості залежить від рівня інтелектуального та морального розвитку особистості, її установок, досвіду, системи цінностей, емпатії, зовнішнього середовища тощо. До несправедливості з психологічної точки зору доцільним буде використання поняття не тільки сприймання, а й почуття. Чим вищий рівень свідомості – тим більша ймовірність відновлення справедливості конструктивним шляхом. Для уникнення застосування примусу для відновлення справедливості необхідно дбати, щоб ступінь розвитку моралі та свідомості суспільства був на постконвенціональному рівні, завчасно попереджати порушення загальноприйнятих справедливих норм, викликати внутрішню мотивацію та внутрішнє переконання особистості вчасно відновлювати справедливість конструктивним способом.

Перспективним напрямком подальших досліджень у цій сфері є поглиблений аналіз впливу сприймання справедливості (почуття несправедливості) на мотивацію особистості зокрема та поведінку в цілому.

**Список використаних джерел**

1. Ролз Дж. Теория справедливости / Джон Ролз; пер. с англ. В. В. Целищева, В. Н. Карповича и А.А. Шевченко. – Новосибирск : Издательство Новосибирского Университета, 1995. – 514 с.
2. Kohlberg Lawrence The Philosophy of Moral Development. - San Francisco : Harper & Row, 1981 – 441 p.

**References**

1. Rolz Dzh. Teorija spravedlivosti / Dzhon Rolz; per. s angl. V.V. Celishheva, V.N. Karpovicha i A.A. Shevchenko. – Novosibirsk : Izdatel'stvo Novosibirskogo Universiteta, 1995. – 514 s.
2. Kohlberg Lawrence The Philosophy of Moral Development. – San Francisco : Harper & Row, 1981 – 441 s.

**Резюме.** Статья посвящена освещению психологических аспектов восприятия справедливости, формированию ее эмоционально-оценочных компонентов, условий возникновения поведения на восстановление справедливости, конструктивным и деструктивным способам такого восстановления, а также объективным и субъективным причинам возникновения несправедливости.

Автор приводит эмпирические данные, свидетельствующие, что основные ожидания сторон хозяйственного процесса - честность и справедливость как черты характера судей. Как следствие неудовлетворенности ожиданий – недоверие к суду и усиления мотивации разрешить конфликт путем переговоров или посредничества.

Ключевые слова: восприятие справедливости, чувство несправедливости, способы восстановления справедливости, сознание, нравственное развитие личности.

**Summary.**The article is devoted to describing the psychological aspects of justice perception, the formation of its emotional and evaluative components, conditions of behavioral formation to the justice restoring, constructive and destructive methods of this restoring, as well as its objective and subjective causes.

The author introduces empirical evidence to argue that the essential expectations of the opponents in the economic process - fairness and justice as judges' main character traits. As a result of dissatisfaction with expectations - distrust to the Court and strengthen in motivation to resolve the conflict through negotiation or mediation.

Key words: perception of justice, feeling of injustice, ways to restore justice, consciousness, moral development of the individual.

**УДК 159.923**

**Ю.С. ВОЗНЮК**

## АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Стаття присвячена питанню особистісного самоствердження. Теоретичний аналіз сконцентровано на сфері психологічної думки. Виявлено особливості підходів класиків зарубіжної психології та вітчизняних вчених. Підсумовано трактування поняття самоствердження та його психологічних особливостей.*

***Ключові слова:*** *самоствердження, ідентичність, Я-концепція, «Я – реальне», «Я – ідеальне».*

**Постановка проблеми**. Питання особистісного самоствердження з давніх часів цікавило вчених різних наук про людину: філософії, психології, педагогіки. Особливо у руслі психологічної думки, де центром всіх досліджень є людина, особистість, як найбільша цінність. Поняття «самоствердження» є неоднозначним і тому й зараз залишається важливим у різних сферах людського життя. Питання утвердження власного Я безумовно залишається актуальними сьогодні. З часом, стрімкими змінами в нашому суспільстві, людина також піддається змінам. Це зумовлює необхідність постійної роботи особистості над собою, утвердження себе та свого потенціалу у повсякденному житті. Щоб проаналізувати ці процеси неодмінним залишається психологічна спадщина, основа психологічних досліджень. Тому нами визначено актуальність аналізу зарубіжних та вітчизняних дослідників даної проблеми.

Питання особистісного самоствердження були предметом дослідження таких вчених: З. Фрейд, А. Адлер, К. Левін, К. Хорні, Е. Еріксон, Е. Фромм, Б. Скіннер, Дж. Роттер, А. Маслоу, К. Роджерс, Л.С. Вигоцький, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, В. М. Мясищев, Б. Г. Ананьєв, Е. Нікітін, Н. Харламенкова, П. А. М'ясоїд, І. Д. Бех, О.В. Безкоровайна, О.Я. Жизномірська та ін.

**Мета** статті полягає у теоретичному аналізі та узагальненні особливостей проблеми самоствердження особистості.

**Результати теоретичного дослідження**. Проблема самоствердження особистості займає особливе місце в психології. Ще у XX столітті в психологічній науці зріс інтерес до проблем саморозвитку особистості. Орієнтирами особистісного розвитку стають такі характеристики, як упевненість у собі, реалізація власних здібностей, активна життєва позиція, прагнення до самовдосконалення, самоствердження і визнання. Для цього необхідний певний особистісний потенціал, достатній рівень розвитку вольових якостей, усвідомлення цілей і цінностей власного життя.

Засновник психоаналізу З.Фрейд першим з учених висунув гіпотезу про неусвідомлені спонукання поведінки людини – інстинкти. Вони, на його думку, є «...остаточною причиною будь-якої активності», у тому числі й процесу самоствердження [1]. Звісно роль підсилюючого механізму самоствердження виконують вищі почуття (моральні, естетичні, інтелектуальні), але також й інстинкт самозбереження, що мобілізує усі ресурси людини для задоволення життєвих потреб.

Засновником психологічної теорії самоствердження особистості вважається А. Адлер, на думку якого, люди завжди прагнуть до переваги (самоствердження). Таке прагнення є вродженим, це «щось, без чого життя людини неможливо уявити». Це фундаментальний мотив, який притаманний усім. А. Адлер вважав прагнення до самоствердження компенсацією, яка виникає у ранньому дитинстві через почуття неповноцінності, що і визначає специфічний для людини «життєвий стиль» [3].

К. Левін вперше здійснив емпіричне дослідження самоствердження. Він експериментально підтвердив адлерівські припущення про зв'язок почуття неповноцінності і рівня домагань особистості. Завдяки експериментам було встановлено головне протиріччя самоствердження: невідповідність між тенденцією встановлювати усе більш високі цілі і тенденцією уникати зайвих зусиль, небажанням зв'язувати себе важкими зобов'язаннями. Цілі мають бути реально досяжними, а сходження до них повинне мати поступовий характер. Якщо помірне підвищення рівня домагань ігнорується, то самооцінка індивіда значно завищена, він звеличує себе над іншими людьми, або самооцінка занижена, а себе людина відчуває малоздібною істотою, вимушеною підкорятися іншим [6].

Е. Еріксон займався проблемою ідентичності. Згідно його концепції, ідентичність – це твердо засвоєний і особистісно прийнятний образ себе [2]. В процесі особистісного розвитку уявлення про себе можуть змінюватися. Що, в свою чергу, впливає на самоствердження особистості. Через кризи і вибори, які їх супроводжують, відбувається розвиток ідентичності людини. Таким чином, криза, по Еріксону означає конфлікт протилежних тенденцій, що виникають як наслідок досягнення певного рівня психологічної зрілості і соціальних вимог, які пред'являються індивідові.

Якщо людина проявляє опір, боїться особистісного зростання, то суттєві зміни цінності Я неможливі, суб'єкт продовжує малоефективний, але звичний спосіб існування і не може стати тим, ким він міг стати. Самоствердження має бути засноване на волі самої особистості, її здатності рухатися вперед і розвиватися.

К. Хорні описує неврози особистості, що стосується самоствердження. Під самоствердженням К. Хорні розуміє акт утвердження власного Я або своїх домагань. Згідно К. Хорні, в цій сфері невротики виявляють велику групу заборон: на вираження своїх бажань, власної думки, критики на адресу іншої людини, можливості встановити контакт з людиною за своїм вибором. Невротики не здатні приймати самостійно рішення, мати власну думку, захистити себе від нападів або сказати «ні», якщо вони не хочуть поступатися іншим людям [3].

А Е. Фромм взагалі розглядав самоствердження як особливий вид агресії, «псевдоагресію» (агресію без лихих намірів). Самоствердження необхідно людині не тільки для провадження певного роду діяльності, але й взагалі для її виживання через змагання в соціальному середовищі. Як зазначає Фромм, людина, перебуваючи в суспільстві, завжди прагне до самоповаги, самооцінки та самоідентифікації, а понад усе боїться бути невизнаною [8].

У напрямку біхевіоризму досвід визначається головним чином у детермінації самоствердувальної поведінки людини. Загальна формула поведінки людини за Б. Скіннером, виглядає так: Стимул - Реакція - Підкріплення. Самоствердувальна поведінка людини має свою закономірність і обумовленість. Поведінка особистості залежить від оперантних дій. Характер самоствердження у людей різний і залежить від минулого досвіду навчання.

Дж. Роттер, висунувши концепцію локусу контролю, виявив, що від находження джерела контролю поведінки залежить процес самоствердження особистості. Особи інтернального типу адаптуються і самоствердуються, як правило значно швидше, екстернали ж відчувають певні труднощі, оскільки у більшості випадків схильні спиратися на оточення, а не на свій власний потенціал [1].

У гуманістичній психології особистість розглядається як суб'єкт власного життя, здатний до самореалізації і саморозвитку, як неповторна індивідуальність і найвища цінність. Самоствердження трактується як одна з базових особистісних потреб, як основа самоактуалізації особистості. Воно визначається як прагнення людини до високої оцінки й самооцінки своєї особистості. А. Маслоу підкреслює унікальність людської особистості, пошуку цінностей і смислу існування, а також свободи, яка виражається в самоуправлінні

і самовдосконаленні. З його точки зору, людині від народження властиве прагнення самоактуалізовуватися і утверджуватися [5].

Процес особистісного зростання, на думку К. Роджерса, призводить до реалізації потенціалу особистості. «Я – ідеальне» включає все те цінне, що людина хотіла б мати, тоді як «Я – реальне» відбиває власні характеристики «тут» і «зараз». І хоча впродовж життя Я міняється, воно все-таки зберігає природну цілісність, індивідуальність. Відмінності між «Я – реальним» і «Я – ідеальним» і є шлях до саморозвитку і самоствердження [7].

Вітчизняні вчені також проявляли інтерес до проблеми самоствердження особистості. Психологічні теорії, що розглядають питання розвитку і утвердження особистості, звертають увагу на пріоритет її потребо-мотиваційної сфери і сенсо-життєвих орієнтацій.

Г.С. Костюк пов'язував самоствердження особистості з розвитком потребо-мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій і діяльністю. Він зазначав, що психічні властивості людини виробляються у діяльності, зазнають у ній різних змін і стають структурами особистості [4].

А В.М. Мясищев відмічав, що поняття потенціалу в психології є ключовим, і що система стосунків особи до зовнішнього світу і до себе самого - одна з найважливіших проблем розвитку людини.

С.Л. Рубінштейн першим з вітчизняних вчених розгорнув дискусію щодо співвідношення «внутрішнього» і «зовнішнього» чинників у формуванні особистості, а, отже, їх ролі у процесі самоствердження особистості в суспільстві. Він вважав, що «зовнішні причини діють через внутрішні умови».

За Б. Г. Ананьєвим усі прояви індивідуальності певною мірою спираються на природну основу, але вони формуються й удосконалюються у процесі суспільної практики. А О. М. Леонтьєв, був прибічником пріоритету внутрішнього потенціалу в процесі самоствердження. «Особистість перестає здаватися результатом прямого нашаровування зовнішніх впливів; вона виступає як те, що людина робить із себе, стверджуючи своє людське життя».

Крім того, деякі вітчизняні вчені описують процес самоствердження як основний механізм соціальної активності. І. Д. Бех стверджує: «Стратегія конструювання визначення особистості пов'язана з утвердженням активності людини, її свободи», а «свобода виявляється самовизначенням духу людини, її ціннісним орієнтиром [1].

Е. Нікітін та Н.Харламенкова дійшли висновку, що самоствердуватися людей примушує хвилювання за своє буття, а через самоствердження люди набувають, утримують або розширюють обсяг свого власного буття.

Особливу роль в процесі самоствердження особистості Е.Нікітін і Н.Харламенкова відводили адекватності самосвідомості, здатності критично оцінювати свої здібності та результати діяльності. На їхню думку «самоствердження — це прагнення до високої оцінки та самооцінки своєї особистості і викликана цим прагненням поведінка»[6]. Підсумковим продуктом самосвідомості є «Я-концепція» — сукупність уявлень індивіда про себе, цілісний образ власного Я, котрий синтезує її самосприйняття такою, якою вона є, хоче бути в ідеалі і має обов'язково стати.

Р. Бернс робить висновок, що позитивна Я-концепція визначається трьома факторами: твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю у здатності до того чи іншого виду діяльності і відчуттям власної значущості. Позитивна самоствердувальна Я-концепція (Я-успішний, визнаний, маю вплив) сприяє позитивним проявам особистості, ефективній її діяльності, успіхові. Негативна, самозневажлива, самозаперечлива Я-концепція (Я-неуспішний, невизнаний, не маю впливу) погіршує результати, заважає успіхові, може сприяти негативній зміні особистості [1].

Отже, самоствердження — це фундаментальна потреба людини в саморозкритті, самовираженні та реалізації особистісного потенціалу. Це одна з базових особистісних потреб, основа самоактуалізації особистості. Самоствердження полягає в прагненні людини до переживання власної цінності, високої оцінки й самооцінки, в прагненні до визнання, переваги, є шляхом від «Я – реального» до «Я – ідеального». Це твердо засвоєний і прийнятний образ себе, своїх домагань.

Для цього необхідний певний достатній рівень вольових здібностей, усвідомлення власної значущості, усвідомлення цілей і цінностей власного буття, належний рівень потребо-мотиваційної сфери.

Певною мірою спирається на природну основу і має інстинктивний характер, але в той же час формується й удосконалюється у процесі суспільної практики та досвіду. Самоствердження залежить від індивідуальних особливостей, здібностей, виховання і можливостей людини.

Особливу роль в процесі самоствердження займає адекватність самосвідомості, здатність критично оцінювати свої здібності та результати діяльності. Особистість утверджується не тільки в певній діяльності, але й взагалі в соціальному середовищі. Проявляється у вираженні своїх бажань, власної думки, здатності приймати самостійно рішення, а також твердій переконаності в імпонуванні іншим людям, або навіть вмінні сказати «ні».

Через самоствердження люди набувають, утримують або розширюють обсяг свого власного буття. Позитивна самоствердувальна Я-концепція (Я-успішний, визнаний) сприяє позитивному світогляду, ефективній діяльності, успішності. Негативна, самозневажлива Я-концепція (Я-неуспішний, невизнаний) погіршує самопочуття, результати, заважає людині, може сприяти негативній зміні особистості та викликати хвороби.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження**. Самоствердження – це одна з базових особистісних потреб людини в саморозкритті, самовираженні та реалізації особистісного потенціалу. Через

самоствердження люди набувають і розширюють обсяг свого власного буття. Це дозволяє сформувати себе, як особистість, та визначити свою позицію у суспільстві.

Однак можна зазначити, що у зв'язку з розвитком сьогодення, постійними змінами та необхідністю пристосування до них, поняття самоствердження залишається таким, що не є чітко окресленим і потребує постійних удосконалень, змін та трансформацій, а, відповідно, подальших досліджень, які б дозволяли вирішувати питання самореалізації особистісних здібностей, потенціалів та забезпечення духовного здоров'я кожного.

**Список використаних джерел**


1. Безкоровайна О. В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці: монографія / О. В. Безкоровайна – Рівне: Рівнен. держ. гуманіт. ун-т, 2009. – 470 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон / Пер. с англ. М.: Издательская группа Прогресс, 1996. – 344 с.
3. Киреева Е.А. Различия типов самоутверждения у мальчиков и девочек подросткового возраста // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9–6. – С. 1352-1356;
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; [Пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. – СПб.: Евразия, 1999. — 478 с.
6. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова.– СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
7. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, Универс., 1994. – 480 с.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм / Пер. П. С. Гуревич. – М.: Республика, 1999. – 670 с.


**References**


1. Bezkorovajna O. V. Vy`xovannya kul`tury` osoby`stisnogo samostverdzhennya v rann`omu yunacz`komu vici: monografiya / O. V. Bezkorovajna – Rivne: Rivnen. derzh. gumanit. un-t, 2009. – 470 s.
2. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis / Jerik Jerikson / Per. s angl. M.: Izdatel'skaja gruppa Progress, 1996. – 344 s.
3. Kireeva E.A. Razlichija tipov samoutverzhdenija u mal'chikov i devochek podrostkovogo vozrasta // Fundamental'nye issledovanija. – 2014. – № 9–6. – S. 1352-1356;
4. Kostjuk G. S. Izbrannye psihologicheskie trudy / Grigorij Silovich Kostjuk. – M.: Pedagogika, 1988. – 304 s.
5. Maslou A. G. Motivacija i lichnost' / A. G. Maslou; [Per. s angl. Tatlybaeva A. M.]. – SPb.: Evrazija, 1999. – 478 s.
6. Nikitin E.P., Harlamenkova N.E. Fenomen chelovecheskogo samoutverzhdenija / E.P. Nikitin, N.E. Harlamenkova.– SPb.: Aletejja, 2000. – 224 s.
7. Rodzhers K. R. Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K. R. Rodzhers. – M.: Progress, Univers., 1994. – 480 s.
8. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti / Jerih Fromm / Per. P. S. Gurevich. – M.: Respublika, 1999. – 670 s.



**Резюме.** Статья посвящена вопросу личностного самоутверждения. Теоретический анализ сконцентрировано в сфере психологической мысли. Выявлены особенности подходов классиков зарубежной психологии и отечественных ученых. Подведены итоги толкования понятия самоутверждения и его психологических особенностей.



Ключевые слова: самоутверждение, идентичность, Я-концепция, «Я - реальное», «Я - идеальное».



**Summary**. The article is devoted to the issue of personal coming into being. Theoretical analysis focused on the field of psychological thought. It was found the features of approaches of researchers of classical psychology and domestic scientists. It was generalized interpretation of the concept of personal coming into being and its psychological characteristics.



Key words: an own coming into being, identification, self-concept, "I am in the real","I am in the ideal".



**УДК 159.922.8:378-044.332**



**А.М. ВОРОБЙОВ, О.О. ДЕМЧУК**


## УМОВИ АДАПТАЦІЇ ТА ФАКТОРИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Термін «адаптація» використовується для опису різних проблем і труднощів, що виникають при переході з одного ступеня навчання на інший.*

*У психологічному плані це процес взаємодії особистості із середовищем, при якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб. Цей процес полягає в пошуку й використанні засобів і способів задоволення потреб: потреби в безпеці, фізіологічних потреб, потреби у прийнятті та любові, у визначенні та повазі, потреби в самоствердженні, самовираженні й у розвитку. Якщо цього немає - виникає дезадаптація.*

***Ключові слова*:** *адаптація, дезадаптація, студенти, професія, майбутній фахівець, навчальна діяльність, взаємостосунки.*

**Постановка наукової проблеми.** У сі добре знають, що постійні неуспіхи і невдачі не дають змоги особисто розвиватися. Невдачі, тривоги, страхи призводять до вторинного порушення психічного здоров'я. Нажаль, в наш час адаптивний ресурс (можливість адаптуватися у складній ситуації) у всій популяції досить низький.

Доки умови життя сприятливі, доки навантаження посильні, цей знижений адаптивний ресурс не дає про себе знати. Але як тільки особистість виявляється в ситуації, з якою вона не справляється (як емоційно, так інтелектуально та фізично), настає зрив. І ми це дуже добре знаємо, але погано враховуємо та розуміємо. Тому період навчання часто характеризується зниженням фізіологічної і психологічної адаптації. А це призводить до різкого погіршення психологічного й фізичного здоров'я.

Можна сказати, що дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, хоча викривлення ззовні не проявляються, але особистість досить боляче переживає всі проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту, агресивністю, неуспішністю, розладом сну тощо), тобто в неї спостерігають реакції як активного, так і пасивного процесу [4, с.123].

**Мета статті.** проаналізувати особливості адаптації студентів-першокурсників, визначити фактори, що порушують процес адаптації (зумовлюють прояви дезадаптації), та такі, що сприяють успішній адаптації, закономірності психологічної адаптації особистості.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Проблема адаптації особистості до нових умов життя є надзвичайно актуальною в будь-який період, бо етап вступу до вищого навчального закладу вважається одним з найбільш важких у житті першокурсників.

Дослідженню проблеми адаптації першокурсників до нових умов навчальної діяльності у вищих навчальних закладах освіти присвячено багато праць. Під адаптацією студента до умов вищого закладу освіти вчені розуміють процес приведення основних параметрів його соціальної та особистісної характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Саме у вищому навчальному закладі закладаються основи особистих якостей спеціаліста.

З точки зору П.С. Кузнєцова, адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення. [2]

Перший курс – це період соціально-педагогічної адаптації. Процес адаптації студентів першого курсу проходить через пристосування до нової системи навчання, до зміни режиму праці та відпочинку, до входження в новий колектив. Куратор разом з викладачами, що викладають дисципліни, повинен допомогти першокурсникові пристосуватися до умов студентського життя як психологічно, так і соціально.

На думку дослідників, серед факторів, які визначають оптимальний вплив на процес адаптації студентів в якості основного, можна виокремити ставлення до навчання та обраної спеціальності. А тому правильно обрана професія – неодмінна умова успішної адаптації студентів-першокурсників.

Аналізуючи проблему адаптації першокурсників вищого навчального закладу, ми помітили, що ознаками неуспішної адаптації є: зниження працездатності, утома, сонливість, головний біль, домінування пригніченого настрою, вікові рівні тривожності, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, яка супроводжується порушенням дисципліни, пропусками занять, відсутністю мотивації навчальної діяльності.

Безперечно, кожен з нас за своє життя переживає декілька періодів адаптації, тобто пристосування до умов зовнішнього середовища.

Адаптація першокурсника полягає в здатності відповідати вимогам і нормам навчального закладу, а також в умінні розвиватися в новому для себе середовищі, реалізувати свої здібності та потреби, не вступаючи із цим середовищем у протиріччя.

Будь-яке навчання, особливо вузівське, вимагає наполегливості. Однією з найважливіших передумов успішної навчальної діяльності студента є їх своєчасна адаптація до умов навчання у вузі як навчального етапу залучення їх до професійної спільноти. Перший курс може стати точкою опори для студента, а може призвести до різних деградації у поведінці, навчанні та спілкуванні. Саме на першому курсі формуються ставлення студента до навчання, до майбутньої професійної діяльності, продовжується активний пошук себе. Навіть перша невдача може призвести до розчарування, утрати перспективи, відчуження, пасивності.

Причиною труднощів для студента можуть бути й нові умови життя, первинна соціалізація у вузі. Разом з присвоєнням статусу студента молоді люди зіштовхуються з такими проблемами, як нова система навчання, взаємостосунки з одногрупниками та викладачами, соціально-побутові умови, самостійне життя в міських умовах, недостатні знання структур і принципів роботи університету та можливість для

самореалізації у творчості, науці, громадському житті, спорті. Крім цього, виникають протиріччя та труднощі в становленні самооцінки, самосвідомості та формування образу „Я'' [5].

У процесі адаптації першокурсників у групі створюється не тільки система взаємостосунків, але й мікрогрупи. У процесі становлення студентського колективу серед мікрогруп виділяється лідируюча. Саме ця група, її спрямованість, згуртованість, моральні норми та система міжособистісних стосунків у ній створюють тенденції розвитку всієї групи.

Студенту-першокурснику будь-якого вузу доводиться проходити декілька важливих етапів адаптації. Одним з найважливіших, на наш погляд, є знайомство та спілкування з новим колективом, де кожний є новою людиною для її члена. Процес адаптації залежить від багатьох чинників, зокрема обстановки в групі, психологічного клімату, ситуацій взаємодії з однокурсниками та педагогами, комфорту та безпеки під час занять тощо.

Таким чином, кожний член групи бере участь у встановленні правил і норм поведінки, у формуванні характеристики певної групи. У всіх членів нового студентського колективу є можливість проявити себе, завоювати авторитет й повагу одногрупників. Існує безліч різних критеріїв прояву особистості, зокрема, поведінка, вчинки, стиль спілкування, творчі та професійні здібності.

Важлива роль на першому етапі відводиться й куратору, який допомагає студентам адаптуватися до нових для них спеціальних умов, закласти підвалини сприятливого клімату в групі. Із цією метою необхідно проводити адаптаційні тренінги, масові заходи (концерти, КВК, екскурсії). Така робота допомагає зменшити показники тривожності студентів-першокурсників. З'являються перші ознаки здорових, успішних колективних груп.

Другим етапом адаптації є контакт з викладачем. Контакт з викладачем та студентом буває логічний, психологічний, моральний. У сфері вищої освіти переважає установка однакового підходу до всіх студентів. Першокурсника необхідно навчити вчитися.

Професійна адаптація в умовах вузу є процесом формування в студентів інтересу до обраної професії, наполегливість в опануванні повним обсягом знань, умінь, навичок із професії, методикою та логікою науки. Перша сесія в студента викликає стрес. Складання модуля виправдане, бо у випадку не складання сесії, студент позбавляється стипендії та може бути відрахованим.

Поступивши до вузу, студент зіштовхується з незвичним для нього розподілом пар. День може розпочинатися як з першої пари, так і з другої або третьої, а закінчуватися о 17 годині вечора. Пара триває півтори години, а це у два рази довше, ніж шкільний урок. До такого режиму зазвичай важко звикнути, тим більше, що практичні заняття проводяться на різних кафедрах, які розташовані в різних корпусах.

Найважче, безперечно, доводиться тим студентам, хто мешкає в гуртожитку. Студент отримує повну свободу. Свобода – це, у першу чергу, самостійність. Самому доводиться відповідати за вчинки, слова та дії. Адже всі ми різні, кожен створює свій власний клімат.

Як свідчить вищенаведене, нова обстановка, новий колектив, нові вимоги, невміння розпоряджатися вільним часом, коштами, комунікативні проблеми та ін. призводять до виникнення психологічних проблем у навчанні, спілкуванні з однокурсниками та викладачами.

Якщо студент ще до вступу у вищий навчальний заклад твердо вирішив питання про вибір професії, усвідомив її значення, позитивні та негативні фактори, то навчання у вищому навчальному закладі буде цілеспрямованим і продуктивним, і адаптація буде здійснюватися без особливих труднощів.

Таким чином, успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у вищому навчальному закладі є підґрунтям подальшого розвитку кожного студента як особистості, майбутнього фахівця.

**Висновки і перспективи.** Підтримка студентів у важкий період адаптації сприяє рішенню завдань особистісного росту й розвитку студентів, а також профілактики й корекції дезадаптації. У такий спосіб здійснюється психолого-педагогічний супровід природного розвитку студентів.

Залежно від виявлення причин труднощів, що виникли в процесі адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі, психолог визначає напрямок корекційної роботи

**Список використаних джерел**


1. Вітенко І.С., Вітенко Т.І. Основи психології. Підручник для студентів ВМНЗ III-IV рівнів акредитації. Видавництво НОВА КНИГА. – 2001. – 254 с.
2. Все про адаптацію (спецвипуск). Психолог № 25 – 26 (121 - 122) липень 1994.
3. Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации [Текст] / П.С. Кузнецов. – Саратов: изд-во „Сарат. гос. у-т". 2000. – 200 с.
4. Психологическая профилактика дезадаптации учеников в начале обучения в средней школе: Методические рекомендации для школьных психологов / Под ред. Л. П. Помоноренко. – Одесса. 1998.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. – / Т.М. Титаренко – К.: Либідь, 2003.


**References**


1. Vitenko I.S., Vitenko T.I. Osnovy` psy`xologiyi. Pidruchny`k dlya studentiv VMNZ III-IV rivniv akredy`taciyi. Vy`davny`cztvo NOVA KNY`GA. – 2001. – 254 s.

2. Vse pro adaptaciyu (speczvy`pusk). Psy`xolog №25 – 26 (121 - 122) ly`pen` 1994.
3. Kuznecov P.S. Koncepcija social'noj adaptacii [Tekst] / P.S. Kuznecov. – Saratov: izd-vo „Sarat. gos. u-t". 2000. – 200 s.
4. Psihologicheskaja profilaktika dezadaptacii uchenikov v nachale obuchenija v srednej shkole: Metodicheskie rekomendacii dlja shkol'nyh psihologov / Pod red. L. P. Pomonorenko. – Odessa. 1998.
5. Ty`tarenko T.M. Zhy`ttyevy`j svit osoby`stosti u mezhax i za mezhamy` budennosti. – / T.M. Ty`tarenko – K.: Ly`bid`, 2003.

**Резюме**. Термин «адаптация» используется для описания различных проблем и трудностей, возникающих при переходе с одной ступени обучения на другой.

В психологическом плане это процесс взаимодействия личности со средой, при котором личность должна учитывать особенности среды и активно влиять на него, чтобы обеспечить удовлетворение своих основных потребностей. Этот процесс заключается в поиске и использовании средств и способов удовлетворения потребностей: потребности в безопасности, физиологических потребностей, необходимости в принятии и любви, в определении и уважении, потребности в самоутверждении, самовыражении и в развитии. Если этого нет - возникает дезадаптация.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, студенты, профессия, будущий специалист, учебная деятельность, взаимоотношения.

**Summary**. The term "adaptation" is used to describe the various problems and difficulties in the transition from one stage of education to another.

In psychological terms it is the interaction of the individual with the environment in which a person should take into account the characteristics of the environment and actively influence it to ensure the satisfaction of their basic needs. This process is to find and use ways and means to meet the needs, security needs, physiological needs, the need for acceptance and love, determination and respect, the need for self-assertion, self-expression in the development. If not - there is exclusion.

Key words: adaptation, exclusion, students, the profession, the future specialist training activities, relationships.

**УДК 796.011.3**

**Н.П. ВОРОНОВ, С.В. КУРЯЧИЙ**

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ С ЗАБОЛЕВАНИЯМИ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ И ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

*В статье рассмотрен анализ медицинских карточек первокурсников (380), определены тенденции изменения количества студентов специальной медицинской группы (СМГ) по заболеваниям. Приведены результаты эксперимента со студентами СМГ с нарушениями опорно-двигательного аппарата с использованием здоровьесберегающих технологий. Предложено применение новых спортивных снарядов для студентов СМГ с заболеваниями сердечно-сосудистой системы. Определено влияние здоровьесберегающих технологий на посещение занятий. Предложены пути дальнейших исследований в этом направлении.*

***Ключевые слова:*** *здовоьесберегающие технологии, студенты специальной медицинской группы, сердечно-сосудистая система, опорно-двигательный аппарат, фитболы, кардиотренажеры.*

Эффективность большинства видов человеческой деятельности зависит от уровня здоровья, работоспособности, развития физических и психофизиологических качеств, от степени формированных двигательных умений и навыков, адекватности физических нагрузок уровню физической подготовленности.

В то же время, по данным Всемирной организации здравоохранения, каждое десятилетие количество больных возрастает в полтора раза. Статистика показывает, что только от остеохондроза позвоночника страдает больше 30% населения. А патология сердечно-сосудистой системы выявлена у ¾ населения Украины, что в 2/3 случаев она является причиной смерти, в то же время у большинства развитых стран она не превышает 50%.

Эти тенденции захватывают все группы населения, в том числе и студентов. Снижению защитных сил организма особенно среди студентов способствует малоподвижный образ жизни, нерациональное питание и нарушения режима труда и отдыха.

**Анализ литературных источников и постановка проблемы.** Население Земли буквально погружено в страхе сердечной боли. Кардиологи убедили своих пациентов, что развитие в сосудах того же атеросклероза, чуть ли не естественное состояние вещей. К факторам риска развития сердечно-сосудистых заболеваний они относят возраст, пол, семейный анамнез, курение, сахарный диабет, гипертензию, ожирение, но только не отсутствие регулярной двигательной нагрузки [1, с.31]. Чаще всего, при наличии у студента сердечно-сосудистых заболеваний врачи запрещают ему любую физическую нагрузку. Многие студенты этим пользуются, не посещают занятий по физическому воспитанию, во время зачета предъявляют справку от врача. Да и преподаватели боятся давать таким студентам, если они посещают занятия, оптимальную физическую

нагрузку. Получается замкнутый круг. С одной стороны врачи запрещают студентам с заболеваниями ССС давать физическую нагрузку, с другой и преподаватели боятся этого. А болезнь тем временем прогрессирует. Где же выход из ситуации. Попытаемся рассмотреть эту ситуацию с точки зрения различных специалистов.

Среди студентов специальной медицинской группы (СМГ) с заболеваниями опорно-двигательного аппарата (остеохондроз, сколиоз и др.) большой популярностью стали пользоваться новые виды оздоровительных занятий и среди них фитбол-гимнастика [2, с.178 ; 4, с.38; 8, с.49].

При этом авторы [2, с.181; 3, с.39] утверждают, что упражнения на мячах обладают большим оздоровительным эффектом. За счет вибрации при выполнении упражнений и амортизационной функции мяча улучшается обмен веществ, кровообращение и микродинамику в межпозвоночных дисках и внутренних органах. Это способствует разгрузке позвоночного столба, мобилизации различных его отделов, коррекции лордозов, кифозов и сколиозов. Именно поэтому у студентов СМГ с нарушениями опорно-двигательного аппарата наблюдается большой интерес к занятиям с фитболами.

По другому обстоит дело у студентов СМГ с сердечно-сосудистыми заболеваниями. Утверждения многих врачей, что сердечно-сосудистые заболевания лечатся только лекарственными средствами, а двигательная активность противопоказана [1, с.16-17] сыграла свою отрицательную роль. Студенты с такими заболеваниями бояться ходить на занятия по физическому воспитанию. Как переломить эту тенденцию? Бубновский С.М., например, советует силовые упражнения на тренажерах [1, с.47-50], а Ситель А.Б. наоборот считает силовые упражнения причиной возникновения сосудочных отклонений [5. с. 39-40] .

Таким образом, существует проблема привлечения студентов СМГ с сердечно-сосудистыми заболеваниями к занятиям по физическому воспитанию.

Работа проводилась на кафедре физического воспитания №1 Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого на протяжении последних 5 лет в рамках НИР кафедры.

**Цель исследования:** повысить эффективность физического воспитания студентов специальной медицинской группы, улучшить состояние их здоровья и увеличить работоспособность.

**Задачи:**

- определить количество студентов 1-го курса специальной медицинской группы по заболеваниям, по годам поступления и и тенденции их развития.
- подобрать наиболее эффективные спортивные снаряды для занятий этих студентов.
- определить объем зала и расстановку снарядов для занятий, показать их эффективность.

**Методы исследования:** анализ литературных источников, антропометрическое обследование, врачебный осмотр, анализ врачебных карточек, физиологическое тестирование, педагогический эксперимент.

**Результаты исследований.** При анализе результатов мед. осмотров первокурсников за последние 5 лет, начиная с 2010 г., была выявлена общая тенденция изменений количества студентов специальной медицинской группы и по отдельным группам заболеваний.

В общем количестве студентов специальной медицинской группы первенство за первые четыре года ( 2010 – 2013 ) принадлежит студентам с отклонениями в органах зрения, при чем и здесь первое место занимает миопия (близорукость). По годам заболевание незначительно, но увеличивается ( с 36,3 % до 40, 6 % ) с 2010 по 2013 год от общего числа студентов СМТ ( см. Рис.1 ). В последний год заболевание миопией снизилось до 18% ( рис.1)

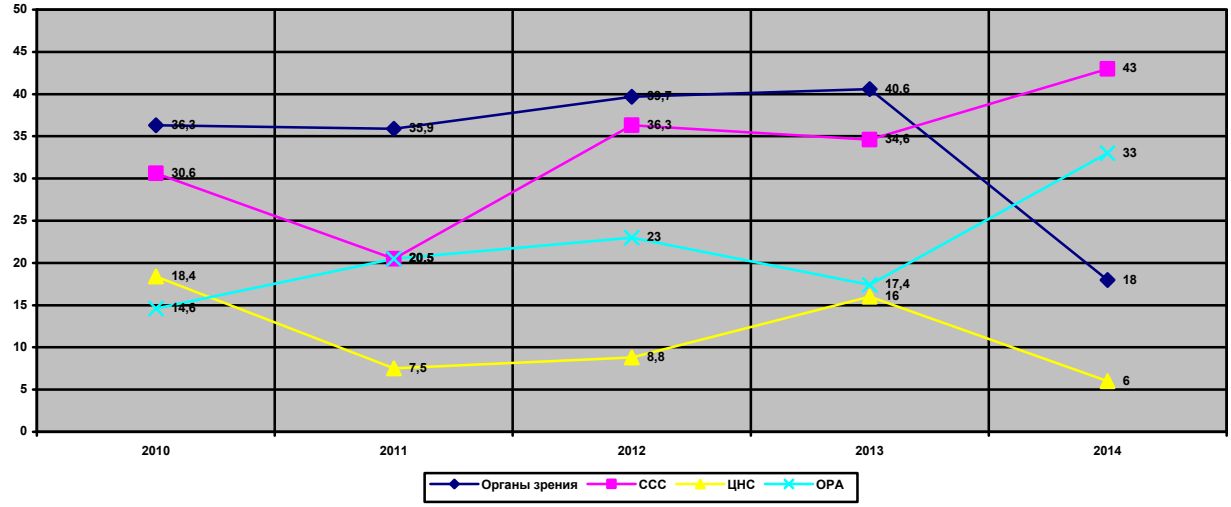



**Рис.1 Количество студентов специальной медицинской группе в зависимости заболеваний по годам (%)**

На второе место выходят студенты с заболеванием сердечно – сосудистой системы. Но в последний год они вышли на первое место (43 % - см.Рис.1) Далее идет количество студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата ( в основном это сколиоз 1-2 степени или сколиотическая осанка)

Опять таки нужно отметить , что в последний год это заболевание вышло на 2е место (33% - Рис.1)

Количество студентов СМТ с нарушениями нервной системы значительно ниже вышеперечисленных и в последний год оно опустилось до 6% (Рис. 1).

Чтобы оценить влияние физического воспитания на реабилитацию студентов СМГ, мы сравниваем результаты медицинского осмотра студентов 1-го курса 2012 года и этих же студентов 2-го курса. При этом студенты СМГ занимались в секции оздоровительной гимнастики. При этом учитывались особенности отдельных заболеваний [5], но не было отдельных комплексов упражнений и программ для разных групп заболеваний. При анализе результатов медосмотра выяснилось, что общее количество студентов СМГ снизилось, но незначительно, причем по разным группам заболеваний по-разному (Рис. 2).

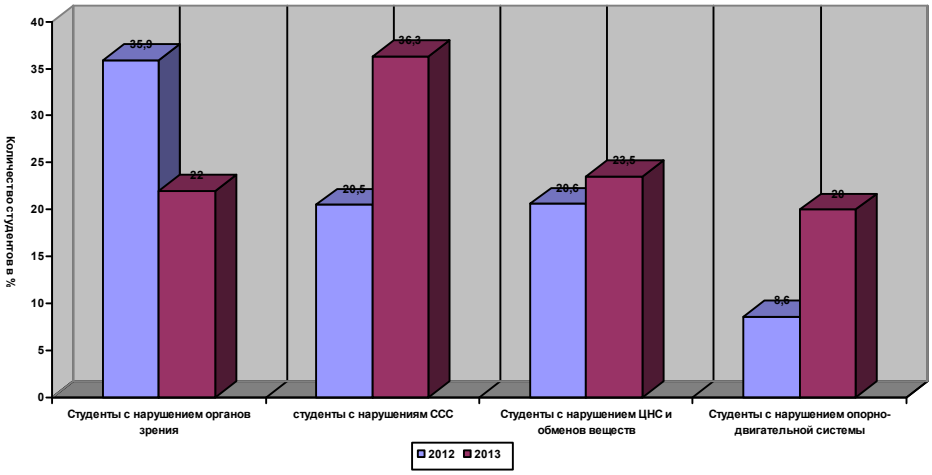



Рис.2 Изменения количества студентов специальной медицинской группы по заболеваниям с 1 по 2 курс (%) в 2012 - 2013 годах

Например, в группе студентов с заболеваниями органов зрения количество таких студентов значительно снизилось ко второму курсу с 36,9% до 22% ( Рис.2).

В то же время количество студентов с отклонениями в сердечно-сосудистой и дыхательной системах повысилось с 20,6% до 36,3% ко второму курсу.

Незначительно, но повысилось также и количество студентов СМГ с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также нервной системы и пищеварительного тракта (Рис.2). Видимо, увеличение количества студентов в этих группах заболеваний связано с тем, что были отменены нормативные тесты с бегом на 1000 и 3000 м., и мы принимали вместо них нормативы в оздоровительной ходьбе.

Циклических упражнений, развивающих выносливость и тренирующих сердечно-сосудистую и дыхательную системы [12], видимо, было недостаточно.

На следующий год мы учли эти недостатки и для различных групп СМГ ( с разными группами заболеваний) были разработаны отдельные программы с различными комплексами упражнений [2, 3, 4, 5, 7]. Кроме того, занятия проводились, в основном, на природе ( в парке ), т.с. были задействованы в максимальной степени и оздоровительные силы природы (солнце, воздух и вода) [7, 8, 1, 3]. Все эти меры дали следующие результаты (Рис.4).

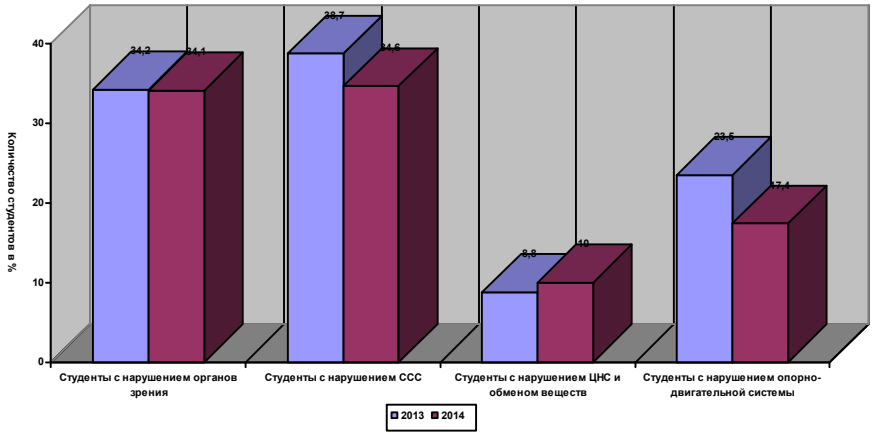



Рис. 4 Изменение количества студентов специальной медицинской группы по заболеваниям с 1 по 2 курсы (%) в 2012-2013 годах

На этих графиках видно, что во всех группах, за исключением группы студентов из заболеваниями нервной системы и обмена веществ (пищеварительного тракта) было хоть и незначительное, но все-таки снижение

количества студентов СМГ с этими заболеваниями ко второму курсу. Видимо в этом направлении необходимо проводить дальнейшую исследовательскую работу, чтобы иметь более ощутимые результаты.

Для решения задачи снижения количества студентов СМТ и перевода их в основную группу мы решили исследовать влияние физических упражнений с использованием фитболов на студентов СМТ с нарушениями опорно-двигательного аппарата(сколиоза).

Эти упражнения вызывают большой интерес у студентов. За счет вибрации при выполнении упражнений и амортизационной функции мяча улучшается обмен веществ, кровообращение и микродинамика в межпозвонковых дисках и внутренних органах, что способствует разгрузке позвоночного столба, мобилизации различных его отделов, коррекции лордозов, кифозов и сколиозов. [2.-с.177]

К тому же упражнения на мячах тренируют вестибулярный аппарат, развивают координацию движений и функцию равновесия. При выполнении этих упражнений включаются совместно двигательный, вестибулярный, зрительный и тактильный анализаторы, что в геометрической прогрессии усиливает положительной эффект от занятия на фитболах. Результаты эксперимента видны в таблице 1.

Табл 1.

**Сравнительная характеристика физического развития и физической подготовленности студентов экспериментальных и контрольной групп**

| Показатели | Группы | x ±σ | | Прирост | P |
|---|---|---|---|---|---|
| | | До эксперимента | После эксперимента | | |
| Вес (кг.) | ЭГ- 1 | 70±0,49 | 73,5 ± 0,64 | 3,5 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 72,1 ± 0,65 | 73,2 ± 0,9 | 1,1 | >0,05 |
| | КГ | 74,0 ± 1,16 | 74,2 ± 1,25 | 0,2 | >0,05 |
| ЖЕЛ (см) | ЭГ-1 | 3285 ±55,4 | 3415 ± 48,1 | 130 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 3290 ±59,5 | 3320 ± 56,7 | 30 | >0,05 |
| | КГ | 3680± 55,6 | 3692 ± 52,5 | 12 | >0,05 |
| Сила кисти Прав/лев (кг.) | ЭГ-1 | 42/35 ±1,4/1,9 | 47/41 ± 2,16/1,05 | 5/6 | > 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 43/34 ±2,8/2,5 | 45/36 ± 2,3/2,35 | 2/2 | >0,05 |
| | КГ | 52/41 ±2,3/2,1 | 53/42 ± 2,3/2,12 | 1/1 | >0,05 |
| ЧСС (уд/мин) | ЭГ-1 | 75 ±2,16 | 70 ± 1,4 | -5 | >0,05 |
| | ЭГ- 2 | 76 ± 2,83 | 72 ± 1,41 | -4 | >0,05 |
| | КГ | 72 ± 2,55 | 71 ± 2,18 | -1 | >0,05 |
| Оздоровитель-ная ходьба 1600 м. (мин/с.) | ЭГ-1 | 12.33 ± 0,24 | 11,25 ± 0,41 | -1,08 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 12.41 ±0,21 | 12,11 ± 0,33 | -0,30 | <0,05 |
| | КГ | 10.45 ± 0,34 | 10,35 ± 0,41 | -0,10 | >0,05 |
| Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа (кол-во раз) | ЭГ-1 | 22,5 ±1,33 | 31,2 ± 1,08 | 8,7 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 24,2 ± 2,3 | 28,1 ± 2,4 | 3,9 | >0,05 |
| | КГ | 36,4 ± 2,8 | 38,5 ± 2,5 | 2,1 | > 0,05 |
| Бросок теннисного мяча в цель (кол-во попаданий) | ЭГ-1 | 3,7 ± 0,49 | 4,2 ± 0,25 | 0,5 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 3,6 ± 0,24 | 4,0 ± 0,33 | 0,4 | >0,05 |
| | КГ | 4,2 ± 0,45 | 4,5 ± 0,3 | 0,3 | >0,05 |
| Подъём туловища (кол-во раз) | ЭГ-1 | 28 ± 3,9 | 36,2 ± 3,6 | 8,2 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 29 ± 10,3 | 32 ± 8,9 | 3 | >0,05 |
| | КГ | 40,2 ± 11,2 | 41,5 ± 10,5 | 1,3 | >0,05 |
| Гибкость сидя (см) | ЭГ-1 | 10,5 ± 2,3 | 15,3 ± 2,1 | 4,8 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 12,1 ± 5,9 | 14,5 ± 5,3 | 2,4 | >0,05 |
| | КГ | 16,0 ± 5,4 | 16,2 ± 5,5 | 0,2 | >0,05 |
| САН (баллы) | ЭГ-1 | 5,8 ± 0,16 | 6,1 ± 0,15 | 0,3 | < 0,05 |
| | ЭГ- 2 | 5,6 ± 0,25 | 5,8 ± 0,22 | 0,2 | >0,05 |
| | КГ | 5,9 ± 0,18 | 6,0 ± 0,22 | 0,1 | >0,05 |

Учитывая тенденцию увеличения процентного содержания студентов с заболеваниями сердечно – сосудистой системы и опорно – двигательного аппарата в общем количестве студентов СМГ, мы решили создать специальный зал для их реабилитации. Наиболее эффективно занятия проходят, когда количество студентов на занятии 12 – 15 человек. Поэтому зал планировался так, чтобы максимально в зале можно было заниматься не более 15 человек одновременно. Для студентов СМГ с нарушениями опорно – двигательного аппарата используются 12 фитболов различного размера ( от 55 см до 35 см) и цвета, 12 ковриков, 3 доски Евминова. (Фото. 1).На мячах могли заниматься одновременно не более 12 человек.

Для студентов СМТ с заболеваниями сердечно – сосудистой системы были приобретены кардио-тренажеры: 2 велоэргометра, 2 орбитрека, 1 беговая дорожка и тренажер со степпером. В зале были предусмотрены также медицинболы, гантели, утяжеленные гимнастические палки (бодибары) а также степ – платформы. Все это дало хорошие результаты

Фото 1. Зал оздоровительной гимнастики.

**Выводы.**

1. Анализ медицинских карточек поступивших в ВУЗ студентов показал, что при сборе студентов специальной медицинской группы основную массу (76%) их составляют студенты с заболеваниями сердечно – сосудистой системы (43%) и опорно – двигательного аппарата (38%).
2. Исследования показали, что использование фитболов, кардиотренажеров с компьютерами, регулирующими нагрузку на занятиях со студентами специальной медицинской группы приносят положительный эффект.
3. Оборудование специального зала, включающего фитболы, кардиотренажеры, шведские стенки с навесными снарядами, досками Евминова, медицинболами, бодибарами, степ – платформами повышает интерес к занятиям физическим воспитанием у студентов специальной медицинской группы.

Дальнейшее направление исследований нам представляется в разработке методик с использованием вышеперечисленного оборудования для студентов с различным уровнем подготовленности и разным состоянием их здоровья.

**Список використаних джерел**


1. Бубновский С. М. Здоровые сосуды или зачем человеку мышцы. /С. М. Бубновский. – М. ; Эксмо, 2013 – 192 с.
2. Воронов Н. П. Влияние занятий по методике здоровьезберегающих технологий на здоровье студентов специальной медицинской группы. /Н.П. Воронов, С.А. Фишев. Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения //сборник материалов IX – й международной научно – практической конференции. г; Липецк. 2014. – с. 176 - 185.
3. Гайдаева Ю. О. Розробка і впровадження Державної програми профілактики на лікування серцево – судинної і судинно – мозкової патології / Ю. О. Гайдаева // Сімейна медицина – 2007 р. - № 4 – с. 8-12.
4. Івчатова Т. В. Корекція порушень постави жінок першого зрілого віку в процесі занять оздоровчим фітнесом./Т. В. Івчатова // Педагогіка, психологія та медико – біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. ХОВНОКУ, ХДАДМ. 2010 - №8 с. 37 - 40.
5. Ситель А. Б. Гимнастика для сосудов / А.. Б. Ситель. М.; Книжній клуб 36.6, 2009 – 224 с, с . 17-18.
6. Pslates I. H. Pilates’ npimer: the millennium edition.includes the complete works of Joseph Pilates /I. H. Piltes, Robbins, L. A. Heuit Robbins – Incline Village, NV: Pugentation Dynamics, 2000. – 267 c.
7. James I/ The etiology of scoliosis/ I/ James//I. Bone St. Surg. – 1970. – Vol52 – B – P. 410.
8. Montgomery F. Long – term follow – up patients with adolescent idiopathic scoliosis of the clinical value of progression./ F. Montgomery, S. Willner, g. Appeegren // I. Padiatr. Orthop. – 1990. – Vol. 10. - № 1. – P. 48 – 52.


**References**


1. Bubnovskij S. M. Zdorovye sosudy ili zachem cheloveku myshcy. /S. M. Bubnovskij. – M. ; Jeksmo, 2013 – 192 s.
2. Voronov N. P. Vlijanie zanjatij po metodike zdorov'ezberegajushhih tehnologij na zdorov'e studentov special'noj medicinskoj gruppy. /N. P. Voronov, S. A. Fishev. Psihologija i pedagogika: sovremennye metodiki i innovacii, opyt prakticheskogo primenenija //sbornik materialov IX – j mezhdunarodnoj nauchno – prakticheskoj konferencii. g; Lipeck. 2014. – s. 176 - 185.
3. Gajdaeva Yu. O. Rozrobka i vprovadzhennya Derzhavnoyi programy` profilakty`ky` na likuvannya sercevo – sudy`nnoyi i sudy`nno – mozkovoyi patologiyi / Yu. O. Gajdaeva // Simejna medy`cy`na – 2007 r. – №4 – s. 8-12.
4. Ivchatova T. V. Korekciya porushen` postavy` zhinok pershogo zrilogo viku v procesi zanyat` ozdorovchy`m fitnesom./T. V. Ivchatova // Pedagogika, psy`xologiya ta medy`ko – biologichni problemy` fizy`chnogo vy`xovannya i sportu. XOVNOKU, XDADM. 2010 - №8 s. 37 - 40.
5. Sitel' A. B. Gimnastika dlja sosudov / A.. B. Sitel'. M.; Knizhnij klub 36.6, 2009 – 224 s, s . 17-18.
6. Pslates I. H. Pilates’ npimer: the millennium edition.includes the complete works of Joseph Pilates /I. H. Piltes, Robbins, L. A. Heuit Robbins – Incline Village, NV: Pugentation Dynamics, 2000. – 267 c.

7. James I/ The etiology of scoliosis/ I/ James//I. Bone St. Surg. – 1970. – Vol52 – B – P. 410.
8. Montgomery F. Long – term follow – up patients with adolescent idiopathic scoliosis of the clinical value of progression./ F. Montgomery, S. Willner, g. Appeegren // I. Padiatr. Orthop. – 1990. – Vol. 10.-№ 1. – 48 – 52 s.

**Резюме.** В статті розглядається аналіз медичних карток першокурсників (380), виявлені тенденції зміни кількості студентів спеціальної медичної групи (СМГ) по захворюванням. Наведені результати експерименту із студентами СМГ з порушеннями опорно-рухового апарату с використанням здоров'язберігаючих технологій. Запропоновано використання нових спортивних знарядь для студентів СМГ із захворюваннями сердечно-судинної системи. Виявлено вплив здоров'язберігаючих технологій на відвідування занять. Запропоновані шляхи подальшого вивчення в цьому напрямку.

Ключові слова: здоров'язберігаючі технології, студенти спеціальної медичної групи, серцево-судинна система, опорно-руховий апарат, фітболи, кардіотренажери.

**Summary.**In the article the analysis of medical records freshmen (380), identified trends in the number of students of special medical group (SMG) for diseases. The results of the experiment with students SMG with disorders of the musculoskeletal system using healths-saving technologies. Provides for the use of new sports equipment for students SMG diseases of the cardiovascular system. The influence of healths-saving technologies on attendance. The ways of further research in this direction.

Key words: healths-saving technology, students of special medical group, the cardiovascular system, the musculoskeletal system, fitball, simulator.

**УДК 159.9:37.047** **Л.В. ГЕРМАН**

## ЗНАЧУЩІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПРАВООХОРОНЦІВ

*У статті висвітлюється значення психологічного компоненту в професійній підготовці фахівців правоохоронної діяльності. Виокремлюються чинники успішного виконання завдань службової діяльності співробітників правоохоронних органів в межах міжособистісної взаємодії з різними категоріями населення.*

***Ключові слова:*** *правоохоронна діяльність, професійна підготовка, психологічна складова, комунікативна компетентність, міжособистісна взаємодія, психологічний вплив.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах політичної нестабільності в нашій країні особливого значення набуває психологічна складова підготовки працівників правоохоронних органів, яким доводиться все частіше діяти в складних, екстремальних умовах. Такі фахівці повинні вміти адекватно оцінювати ситуацію та бути психологічно готовими до швидкого й адекватного прийняття рішень в умовах дефіциту часу, в ситуаціях психологічної напруги та інтелектуального навантаження.

Зазначені умови вимагають від правоохоронців здатності аналізувати і прогнозувати наслідки своїх дій; емоційної врівноваженості; рішучості та поважного ставлення до людей тощо. Тому якісне виконання правоохоронцями професійно-службових завдань вимагає не лише наявності необхідних індивідуально-психологічних властивостей, а й спеціальної психологічної підготовки.

Оскільки основним засобом і умовою успішності їх роботи є професійне спілкування з різними категоріями осіб, тому основний акцент у професійній підготовці необхідно робити саме на комунікативній сфері. Адже в процесі професійної діяльності фахівців-правоохоронців більшість службових завдань пов'язані саме з безпосереднім спілкуванням.

Тому проблема психологічної складової у професійній підготовці правоохоронців є актуальною й потребує системних наукових розробок відповідно до вимог сьогодення.

Питання психологічної та професійно-психологічної підготовки розглядаються у вітчизняній психологічній науці починаючи з кінця 1950-х - початку 1960 -х рр.. Різні трактування і визначення цих понять часто пов'язані зі специфікою розглянутої професійної діяльності в кожному конкретному випадку. Адже психологічна підготовка повинна максимально враховувати індивідуальні особливості того, кого навчають, а також закономірності виникнення й протікання психічних процесів, характерних для конкретної діяльності.

Питаннями професійної підготовки фахівців займались Г. Голубєв, Е. Климов, К. Платонов, які вивчали умови і фактори професійного самовдосконалення, підвищення кваліфікації, розвитку професійних вмінь та навичок. У роботах О. Столяренка, О. Тімченка здійснений аналіз процесу психологічної підготовки з урахуванням особливостей діяльності конкретних фахівців; дослідження Я. Гур'янова, А.Журавля, І. Новака, Є. Потапчука присвячені особливостям психологічної підготовки співробітників прикордонних військ. Проблемам психологічного забезпечення професійної діяльності правоохоронців були присвячені дослідження багатьох українських вчених, а саме: Н. Іванової, Ю. Ірхіна, Я. Кондратьєва, М. Корольчука, В. Манька, І. Юрас, В. Юрченка та ін.

Отже, важливою та невід'ємною частиною професійної підготовки співробітників правоохоронних органів є психологічний компонент, який потребує всебічного вивчення.

**Метою статті** є висвітлення значущості психологічної складової у професійній підготовці фахівців правоохоронних органів.

**Результати теоретичного дослідження.** Підготовка до професійної діяльності передбачає застосування планомірних та організованих заходів, спрямованих на засвоєння особистістю професійних знань, оволодіння необхідними вміннями і навичками, формування професійно важливих якостей особистості, що відповідають вимогам професії [1]. Крім того, підготовка висококваліфікованих фахівців неможлива без врахування специфіки умов та вимог діяльності, що висуваються до особистості спеціалістів.

Психологічна підготовка співробітників правоохоронних органів спрямована на формування в особистості необхідних для виконання завдань службової діяльності психічних якостей, професійно важливих знань, умінь та навичок [2,3]. Сама психологічна підготовка обумовлена особливостями професійної діяльності правоохоронців. Відповідно до цього зміст психологічної підготовки має характеризуватися чітко вираженою професійною спрямованістю.

Правоохоронна діяльність відноситься до суб'єкт-суб'єктної, тобто досягнення її цілей відбувається в системі "людина-людина". Відповідно успішність такої діяльності багато в чому визначається умінням грамотно і професійно будувати своє спілкування. Правоохоронець як суб'єкт різноманітних міжособистісних контактів бере активну участь у різних видах ділового спілкування. Йому постійно доводиться вступати в контакт з різними категоріями співрозмовників: особами з кримінального середовища, бізнесменами, посадовцями, керівниками місцевих органів влади, представниками ЗМІ тощо.

Враховуючи той факт, що компетентність у спілкуванні співробітників правоохоронних органів виконує провідну роль при виконанні професійних завдань, можна зробити висновок, що в процесі професійної підготовки цей напрям є пріоритетним.

Відомий дослідник в галузі юридичної психології Ю. Чуфаровський [6] вважає, що для здійснення успішного професійного спілкування правоохоронці повинні враховувати три основні положення: вміння зацікавити співрозмовника темою розмови, створення під час зустрічі атмосфери невимушеності та довіри, коректне та адекватне застосування методів переконання та навіювання під час надання необхідної інформації. Для успішного вирішення службових завдань співробітникам правоохоронних органів недостатньо володіти основами юридичних та психологічних знань, а й отримати цілеспрямовану спеціальну психологічну підготовку.

Професійне спілкування співробітника правоохоронних органів організовується у відповідності до законів спілкування в цілому, але має певну специфіку, зумовлену змістом вирішуваних завдань. У процесі міжособистісного спілкування правоохоронець займає активну позицію: він спонукає співрозмовника до відвертості, викликає до себе почуття довіри, отримує інформацію від осіб, до яких він особисто може не відчувати ні симпатії, ні прихильності, ні навіть бажання спілкуватись надалі. У професійній діяльності правоохоронця не рідкими є випадки, коли співрозмовник неприємний з якихось особистісних міркувань, але є цінним джерелом інформації. В таких випадках співробітник правоохоронних органів не лише зобов'язаний продовжувати з ним контакти, а й як професіонал не має права зовні демонструвати співрозмовнику своє негативне ставлення до нього.

Разом з тим, слід враховувати, що у процесі спілкування наявність владних повноважень провокує їхнього носія на роль "господаря становища", людини, яка задає тон та контролює хід розмови. Спілкування в такому стилі може бути ефективним з особою, яка погано орієнтується в питаннях, що обговорюються, має низьку самооцінку або інші індивідуально-психологічні властивості, що змушують її займати пасивну позицію в розмові. Зрозуміло, що залежно від особистості партнера по спілкуванню і конкретної ситуації правоохоронець повинен уміти грати різні соціально-психологічні ролі.

Успішній міжособистісній взаємодії передує здатність правоохоронця до реалізації психологічного впливу – сутнісної характеристики життєдіяльності, оскільки робота фахівців персоніфікованої системи «людина-людина» пов'язана з регуляцією поведінки інших людей. Відомий науковець В. Куликов розглядає психологічний вплив як структурну одиницю, компонент спілкування [4]. За своєю сутністю він являється «проникненням» однієї особистості у психіку іншої. Мета і результат цього проникнення – це зміни, перебудова індивідуальних чи групових поглядів, відносин, мотивів, станів, настанов.

У ході професійного спілкування співробітник правоохоронних органів здійснює комплексний вплив на джерело інформації таким чином, щоб забезпечити ефективність взаємодії, отримати необхідну інформацію та виконати певні професійні завдання.

Здійснення психологічного впливу правоохоронця на певну особистість в межах досягнення професійних цілей є однією з важливих складових успішності професійної комунікації співробітника-правоохоронця. Вміння здійснювати ним психологічний вплив включає в себе не лише правильний підбір прийомів та методів, а й визначення цілей, завдань та змісту впливу у процесі безпосереднього спілкування.

Отже, актуальності набуває проблема виокремлення особливостей реалізації психологічного впливу правоохоронця у процесі професійного спілкування. Кожна ситуація здійснення психологічного впливу унікальна, тому вимагає від нього певної підготовки для його реалізації. Одним з найважливіших критеріїв успішності здійснення психологічного впливу є відповідна реакція на нього об'єкта впливу. У професійній діяльності співробітник правоохоронних органів має справу з безпосереднім спілкуванням, при якому існує більше каналів для встановлення зворотного зв'язку, за допомогою яких він має змогу отримати додаткову інформацію про ступінь прийняття змісту впливу об'єктом спілкування, його реакції на цей зміст.

Для того, щоб досягти ефекту активно сприйнятого впливу правоохоронець повинен допомогти об'єкту впливу усвідомити нюанси та особливості цього процесу. Тобто об'єкт впливу має співставити свої інтереси, цінності та цілі зі змістом тих ідей, образів, символів та ідеалів, за допомогою яких буде здійснювати вплив співробітник правоохоронних органів [1;5]. Для того, щоб вплив був довготривалим та ефективним об'єкт повинен відчути свободу вибору, а не факт протистояння з суб'єктом впливу. Цей вибір пов'язаний з новими можливостями, що дадуть змогу об'єкту по-іншому думати, відчувати, діяти. Тобто, під час здійснення психологічного впливу відбувається не спрощення цього вибору, а виникає усвідомлення певних подій, зорієнтованість у конкретній ситуації, визначення підстав для вибору.

Вплив буде результативним лише у тому випадку, коли він активно сприймається об'єктом, тому правоохоронець має забезпечити психічну активність особи, на яку цей вплив спрямований. Для того, щоб у останнього виникло бажання виконати певні дії, яких від нього очікує співробітник, у першу чергу, потрібно досягти з ним взаєморозуміння, без якого неможливо схилити його до іншої точки зору. Для цього слід враховувати загальні закономірності психіки людини та її розвиток. Потрібні знання про закономірності засвоєння людиною інформації, особливості її сприймання в процесі спілкування, про фактори, що впливають на активізацію процесу засвоєння інформації, на хід мислення, про вплив емоційних процесів на мисленнєву діяльність

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо:

- психологічна підготовка є складовою частиною професійної підготовки фахівців будь-якої діяльності, але для співробітників правоохоронних органів вона повинна бути невід'ємною частиною, кінцевим результатом якої є професійно-психологічна готовність до професійної діяльності з урахуванням об'єктивних та суб'єктивних факторів;

- враховуючи суб'єкт-суб'єктний характер правоохоронної діяльності маємо констатувати провідну роль цілеспрямованої комунікативної підготовки співробітників правоохоронних органів як складову їх професійно-психологічної підготовки. Також необхідно наголосити на необхідності постійного вдосконалення комунікативних якостей та самовдосконалення правоохоронця, адже володіння лише основами психологічних знань не гарантує досягнення бажаного результату в контексті професійної інтеракції.

**Список використаних джерел**


1. Вердербер Р. Психология общения. Полный курс / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: пройм-Еврознак, 2006. – 412, [4] с. – (Психология – лучшее)
2. Іванова Н.Г. Психологічні основи підготовки фахівців екстремальних професій / Н.Г. Іванова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків: 2010, Вип.7. – С.148-157.
3. Колесніченко О.С. Психологічний аналіз процесу підготовки працівників МНС до діяльності в екстремальних ситуаціях / О.С. Колесніченко // Проблеми екстремальної та кризової психології. – Харків: 2010, Вип.7. – С.371-378.
4. Куликов В.Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия / В.Н. Куликов // Прикладные проблемы социальной психологи. – М. : Наука, 1983. – С. 158-172
5. Психология делового общения: хрестоматия: учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента / [Редактор-составитель Д.Я. Райгородский]. – Самара : издательский дом «Бахрах-М», 2006. – 784 с.;
6. Чуфаровский Ю. В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности : учеб. пособие / Ю. В. Чуфаровский. – [2-е изд., изм.]. – М. : Проспект, 2010. – 208 с.
7. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.


**References**


1. Verderber R. Psihologija obshhenija. Polnyj kurs / R. Verderber, K. Verderber. – SPb.: projm-Evroznak, 2006. – 412, [4] s.
2. Ivanova N.G. Psy`xologichni osnovy` pidgotovky` faxivciv ekstremal`ny`x profesij / N.G. Ivanova // Problemy` ekstremal`noyi ta kry`zovoyi psy`xologiyi. – Xarkiv: 2010, Vy`p.7. – 148-157 s.
3. Kolesnichenko O.S. Psy`xologichny`j analiz procesu pidgotovky` pracivny`kiv MNS do diyal`nosti v ekstremal`ny`x sy`tuaciyax / O.S. Kolesnichenko // Problemy` ekstremal`noyi ta kry`zovoyi psy`xologiyi. – Xarkiv: 2010, Vy`p.7. – 371-378 s.
4. Kulikov V.N. Prikladnoe issledovanie social'no-psihologicheskogo vozdejstvija / V.N. Kulikov // Prikladnye problemy social'noj psihologi. – M. : Nauka, 1983. – 158-172 s.
5. Psihologija delovogo obshhenija: hrestomatija: uchebnoe posobie dlja fakul'tetov: psihologicheskih, jekonomicheskih i menedzhmenta / [Redaktor-sostavitel' D.Ja. Rajgorodskij]. – Samara : izdatel'skij dom «Bahrah-M», 2006. – 784 s.
6. Chufarovskij Ju. V. Psihologija operativno-rozysknoj i sledstvennoj dejatel'nosti : ucheb. posobie / Ju.V. Chufarovskij. – [2-e izd., izm.]. – M. : Prospekt, 2010. – 208 s.
7. Ency`klopediya osvity`. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.


**Резюме:** в статье подчеркивается значение психологического компонента в профессиональной подготовке специалистов правоохранительных органов. Перечисляются факторы успешного выполнения задач

служебной деятельности сотрудниками правоохранительных органов в рамках межличностного взаимодействия с разными категориями населения.

Ключевые слова: правоохранительная деятельность, профессиональная подготовка, психологическая составляющая, коммуникативная компетентность, межличностное взаимодействие, психологическое воздействие.

**Summary.** In the given article it is emphasized the significance of psychological component in professional training of law enforcement specialists. It is enumerated the factors of successful performance of professional tasks by law enforcement agencies employees in the frames of personal interaction with different categories of population.

Key words: law enforcement activity, professional training, psychological component, communicative competence, personal interaction, psychological influence.

**УДК 159.942:159.924.7** **І.М. ГРИЦЮК**

## ЕМОЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ТРАВМИ У ДІТЕЙ

*На сьогоднішній день проблема подолання стресової ситуації дітьми батьки, яких беруть участь в антитерористичній операції, є досить актуальною. Звичайно, що діяльність фахівців психологів та психотерапевтів є значною, що стосується безпосередньої роботи. Та значимість роботи фахівців полягає також у підключенні сім'ї до розв'язання емоційних проблем дитини. Необхідність звернути увагу на стиль виховання, спілкування в родинах задля запобігання емоційної травми. Чим швидше психологи подолають емоційний дискомфорт дитини, тим більш світлим та щасливим буде її майбутнє.*

***Ключові слова**:емоційне виховання, сім'я, психотравмуюча ситуація, емоційна травма, емоційний інтелект, емоційність, психічне здоров'я.*

**Постановка проблеми.** Події, що відбуваються сьогодні на сході нашої країни вимагають від психологів, а також членів сім'ї, родичів, знайти способи допомогти дітям пережити психотравмуючу ситуацію, коли хтось із батьків знаходиться в зоні проведення антитерористичної операції. Дуже важливо, щоб ця допомога була ефективною, доступною та науково обґрунтованою. Найчастіше та найбільш гостро переживають психічну травму від військових конфліктів діти та жінки.

**Мета статті.** Привернути увагу фахівців та батьків щодо значимості емоційного виховання дитини в умовах стресової ситуації. При всій важливості інтелектуального розвитку дитини та освоєння світу, у тому числі розкриття об'єктивної сутності добра і зла, саме емоції та почуття визначають головну лінію людської поведінки. Тому виховання емоційності людини та формування її почуттів є важливим фактором в управлінні становленням її особистості. Процес виховання емоційної культури особистості тісно пов'язаний з вихованням самої особистості.

**Результати теоретичного дослідження.** Важливо використовувати всесвітній досвід фахівців при роботі з психотравмою та знаходити нові шляхи допомоги таким категоріям осіб, як діти. Чим швидше допомогти дитині впоратись зі стресами, страхами та гнітючими переживаннями, тим легше буде їй уникнути проблем у майбутньому.

Багато людей навіть з дуже високим рівнем інтелекту часто не досягають кар'єрних висот і нещасливі в особистому житті, так як звикли сприймати емоції як щось, що заважає їх життю, що доставляє безліч турбот і перепон. Але це в корені неправильна думка. Адже спочатку успіх будь-якої людини залежить саме від ставлення до оточуючих людей і ситуацій, в яких людина може опинитись. Крім того, діти — повністю емоційні і їх здібності розвиваються в залежності від їх емоційного стану. В даному випадку батьки та інші значимі дорослі, і фахівці повинні об'єднати зусилля, щоб дитина не піддалась неприємним настроям, щоб життєвий тягар негативних емоцій не зламав дитину, щоб зберегти її психічне здоров'я.

У людини, як істоти суспільної, емоційно-почуттєва сфера є своєрідною формою орієнтування, що виражається в потребі двостороннього емоційного контакту, у якому особистість почуває, що сама є предметом зацікавленості, і що інші співзвучні з її власними почуттями. У такому співзвучному емоційному контакті і перебуває кожна здорова людина незалежно від віку утворення та ціннісних орієнтацій [5].

Емоційні тенденції відображають не лише природжені нахили, а й значною мірою культурні та соціальні впливи. І, як зазначав М. Левітов, емоційні стани, якщо вони переживаються людиною часто й довго, можуть перетворитися у властивості її характеру. Стан визначає особливості переживань і поведінки, це тривале відчуття, що забарвлює життєві стосунки [4].

Оскільки багато емоційних тенденцій засвоюються саме через соціум, тобто саме із сфери емоцій, то емоційно-почуттєву сферу характеризує низка властивостей, зокрема суб'єктивна забарвленість, полярність, амбівалентність, інтенсивність, тривалість, предметність [7] . Найбільш актуально це стосується дітей, оскільки на думку сучасних дослідників саме в дитинстві формуються вміння усвідомлювати свої емоції, керувати своїми емоціями, що в подальшому є запорукою щастя та успіху в усіх сферах життя.

Емоції та почуття допомагають особистості долати життєві та професійні труднощі, формувати суб'єктивне ставлення до тих чи інших явищ та подій, допомагають налагоджувати контакти з іншими людьми у

процесі життєдіяльності, допомагають побудувати цілісний суб'єктивний образ, дають змогу краще зрозуміти внутрішній стан один одного, можуть мотивувати ту чи іншу поведінку людини та ін.

Управління емоціями базується на усвідомленні людиною своїх життєвих цілей і співвідношення з ними конкретних цінностей, оцінці значущості подій, здібності до перенесення, позитивному мисленні, вмінні виражати свої почуття соціально прийнятним способом [4].

Емоційні фактори визначають структуру уявлень про себе, і ту схему, за допомогою якої особистість описує поведінку інших. Життя будь то дитини, чи дорослої особистості пов'язане з постійним проявом емоцій, їх розпізнаванням та маскуванням, адже в їх основі лежить спілкування людей. Такі типові прояви поступово стають особистісною характеристикою, яку А. Ольшаннікова називає емоційністю. Емоційність, на її думку, є однією з основних складових темпераменту та однією з центральних та фундаментальних характеристик індивідуальності [6].

Експериментальне вивчення особливостей емоційності, виявили зв'язок з такими якостями та процесами, як: саморегуляція діяльності; комунікативність; специфіка загальної пристосованості, адаптивності в звичайних та в складних емоційних умовах; характер самооцінки; когнітивний стиль [1].

Останнім часом вчені все більше говорять про так званий емоційний інтелект, який охоплює низку здібностей людини: розпізнавання власних емоцій, опанування емоціями, розуміння емоцій інших людей. Наявність високого емоційного інтелекту сприяє ефективному та гармонійному розвитку особистості, і є запорукою успішного функціонування в соціумі [3].

Однак емоції протягом життя змінюються, навіть ті ж самі ситуації можуть згодом викликати зовсім інші емоції. Формування та переробка емоцій здійснюється в результаті включення людини в нову практику, яка змінює її основні настанови, загальну спрямованість особистості. Суттєвого значення при цьому набуває не сама діяльність, а усвідомлення нових цілей та завдань. Важливе значення для виховання емоцій має підвищення загального рівня розвитку та його широта [8].

З досвіду дослідників, які працювали у країнах з воєнними діями по всьому світу, такий травмуючий досвід може викликати різноманітні психологічні проблеми у дітей. Діти можуть ставати дратівливими, неспокійними, полохливими. Дехто стає замкнутим та депресивним, починає часто плакати та засмучуватися через дрібниці. Такі діти, іноді, не хочуть гратись та втрачають цікавість до того, що зазвичай робили. Деякі діти можуть проявляти занепокоєння та тривогу. Інші стають більш дратівливими, схильними до різких проявів гніву чи роздратування. Вони можуть бути неспокійними, їм важко зосередитись в школі. Це лише незначний перелік ознак, з якими можуть стикатись дорослі при роботі з дітьми, близькі яких перебувають в зоні військового конфлікту.

Тут важливою є взаємодія значимих дорослих, а також фахівців психологів та психотерапевтів. Д. Гоулман у своїх дослідженнях емоційного інтелекту звертав увагу на те, що саме сім'я є тим місцем, де ми вперше починаємо вивчати емоції, саме в сім'ї дитина вперше дізнається, які почуття повинні відчувати до самих себе, як думати про ці почуття, як можна на них реагувати, як розуміти та проявляти свої надії, почуття та страхи. Це емоційне утворення, включає не лише, те що батьки кажуть, як вони себе поводять, а й те, які способи вони використовують, щоб допомогти собі в критичних емоційних ситуаціях [3].

Саме через негативні емоції і поведінку дитина сигналізує дорослим, що їй недобре, що з нею щось не так, є щось, з чим вона не може впоратися, тому що вона сама не розуміє, що з нею відбувається, дитині важко, і саме в такі моменти вона потребує допомоги з боку дорослих.

Є загальні моменти, які корисно знати і враховувати, щоб запобігти емоційним зривам і покращити емоційний стан дитини:

- Дитині не вистачає уваги значимих дорослих. Діти не можуть по-дорослому оцінити турботу батьків про себе у вигляді заробляння грошей, прибирання в домі, готування їжі. Вони відчувають любов до себе, коли їм приділяють час і увагу. При цьому не потрібно бути багато часу з дитиною, а просто — приділити їй час тоді, коли вона цього хоче — в грі, малюванні, читанні.

- Надмірні вимоги до дитини. Сучасні діти постійно демонструють своїм батькам, що вони дорослі, самостійні. Та все ж варто проаналізувати чи не завищені вимоги у батьків, на скільки вони відповідають віку дитини, чи лишається у дитини час на ігри, розваги, спілкування з друзями, на відпочинок.

- Дитину мало хвалять, але багато критикують. В такому випадку дитина росте невпевненою у собі, надмірно ранимою, її легко образити. В майбутньому такій дитині буде важко встановлювати взаємини з оточуючими.

- Дитина реагує на емоційний стан дорослих. Дитина насправді часто віддзеркалює ззовні те, що відбувається всередині її близьких людей, або те, що вона помічає у відносинах навколо.

- Дитині для фізичного здоров'я та психологічного благополуччя необхідна також і батьківська любов. Навіть дорослій людині важко впоратися з життєвими негараздами, якщо вона не отримує необхідної любові. Саме такого роду обмеження лежать в основі багатьох психологічних порушень, а особливо депресій та страхів.

Іншою причиною виникнення емоцій була нагальна потреба в засобах комунікації між матір'ю і дитиною, так само як і між дорослими людьми. Численні дослідження, присвячені питанням емоційного розвитку дитини, показують, що задовго до того, як дитина починає розуміти звернену до нього мову і вимовляти окремі слова, він вже може повідомляти оточуючим про свій внутрішній стан за допомогою деякого набору сигналів.

Марія Монтесорі, формулюючи своє звернення до батьків також звертала увагу на те, що батьки здійснюють вирішальний вплив на емоційний стан дитини: дітей навчає те, що їх оточує, якщо дитину часто критикують, то вона навчиться засуджувати інших, якщо дитині демонструють ворожість — вона вчиться битися, якщо дитина живе в атмосфері дружби та відчуває себе потрібним — вона вчиться знаходити в цьому світі любов, якщо дитина живе з відчуттям безпеки — вона вчиться вірити іншим тощо.

Дж. Готтман та Д. Деклер провели цікаве дослідження (119 сімей брали участь), в якому спостерігали як діти та батьки реагують один на одного в емоційно напружених ситуаціях. Їх дослідження включало довготривалі бесіди з дорослими, обговорення їх взаємин, їх реакції на емоційні переживання своїх дітей та їх обізнаність про значення емоцій в житті. Також оцінювались фізіологічні реакції дітей під час стресових взаємодій.

Ці дослідники виявили чіткий взаємозв'язок між тим на скільки правильно батьки або інші значимі дорослі реагують на негативні емоції своїх дітей, зі здоров'ям дітей, успішністю в навчанні, емоційному та соціальному розвитку. Батьки, які були названі дослідниками «емоційними вихователями», використовують емоційні моменти, щоб навчити дітей важливим життєвим урокам і побудувати з дитиною гармонійні відносини. Інший тип батьків або ігнорують, заперечують або ж обирають тактику не втручання, такі батьки не можуть успішно розвивати емоційний інтелект у своїх дітей [2].

Процес емоційного виховання включає п'ять важливих етапів, які батьки повинні використовувати при вихованні дитини, а особливо в умовах стресу:

1. Розуміння того, яку емоцію відчуває дитина.
2. Емоції — це засіб для зближення та навчання.
3. Співпереживають, вислуховують та визнають почуття дитини.
4. Допомагають дитині знайти слова для визначення емоції, яку дитина відчуває.
5. Разом з дитиною вивчають стратегії вирішення проблеми, одночасно, встановлюючи обмеження [2].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Саме емоційне виховання може захистити дітей від перенапруження, стресу, страхів, депресії, агресії та інших психологічних проблем, пов'язаних з стресовою ситуацією в якій опинилась родина.

Позитивні емоційні переживання стануть важливим компонентом формування розвинутої, духовно багатої, багатогранної, і найголовніше, психічно здорової особистості.

**Список використаних джерел**


1. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Гозман Л.Я. – М. : Изд - во Моск. ун – та, 1987. – 126 с.
2. Готтман Дж. Емоциональный интеллект ребенка: практическое пособие для радителей / Дж. Готтман та Д. Деклер. – М. : издательство МАНН, ИВАНОВ И ФЕРБЕР, 2013. – 268 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Гоулман Д. [3-е изд. ] – М. : Альпина, 2008. – 301 с.
4. Левитов М. Д. О психических состояниях человека / Левитов М. Д. – М.: Просвещение, 1964. – 132 с.
5. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики / Мустаева Ф. А. [2-е изд.]– М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2002. – 416 с.
6. Ольшанникова О. Е. Роль индивидуально - типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности / О. Е. Ольшанникова // Психолог. журн. – 1981. – Т. 2, №1. – С. 21–23. – Бібліогр.: с. 23., с. 22.
7. Пономаренко В. А. Психология духовности профессионала / Пономаренко В. А. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 259 с.
8. Русинка І. Психологія : [навч. посіб.] / Русинка. І – К. : Знання, 2007. –225 с.


**References**


1. Gozman L. Ja. Psihologija jemocional'nyh otnoshenij / Gozman L. Ja. – M. : Izd - vo Mosk. un – ta, 1987. – 126 s.
2. Gottman Dzh. Emocional'nyj intellekt rebenka: prakticheskoe posobie dlja raditelej / Dzh. Gottman ta D. Dekler. – M. : izdatel'stvo MANN, IVANOV I FERBER, 2013. – 268 s.
3. Goulman D. Jemocional'noe liderstvo: Iskusstvo upravlenija ljud'mi na osnove jemocional'nogo intellekta / Goulman D. [3-e izd. ] – M. : Al'pina, 2008. – 301 s.
4. Levitov M. D. O psihicheskih sostojanijah cheloveka / Levitov M. D. – M.: Prosveshhenie, 1964. – 132 s.
5. Mustaeva F. A. Osnovy social'noj pedagogiki / Mustaeva F. A. [2-e izd.]– M. : Akadem. proekt ; Ekaterinburg : Delovaja kn., 2002. – 416 s.
6. Ol'shannikova O. E. Rol' individual'no - tipichnyh harakteristik jemocional'nosti v samoreguljacii dejatel'nosti / O. E. Ol'shannikova // Psiholog. zhurn. – 1981. – T. 2, №1. – S. 21–23. – Bibliogr.: s. 23., s. 22.
7. Ponomarenko V. A. Psihologija duhovnosti professionala / Ponomarenko V. A. – M. : PER SJe, 2004. – 259 s.
8. Rusy`nka I. Psy`xologiya : [navch. posib.] / Rusy`nka. I – K. : Znannya, 2007. –225 s.


**Резюме.** На сегодняшний день проблема преодоления стрессовой ситуации детьми, родители которых принимают участие в антитеррористической операции, является весьма актуальной. Конечно, деятельность

специалистов психологов и психотерапевтов является значительной, что касается непосредственной работы. Но значимость работы специалистов заключается также в подключении семьи к решению эмоциональных проблем ребенка. Необходимость обратить внимание на стиль воспитания, общения в семьях для предотвращения эмоциональной травмы. Чем быстрее психологи преодолеют эмоциональный дискомфорт ребенка, тем более светлым и счастливым будет его будущее.

Ключевые слова: эмоциональное воспитание, семья, психотравмирующая ситуация, эмоциональная травма, эмоциональный интеллект, эмоциональность, психическое здоровье.

**Summary.** Nowadays a problem of overcoming situations of stress by those children whose parents are involved in anti-terrorist operation, is of great current interest. Obviously, activities relating directly working professional psychologists and psychotherapists are significant. Notwithstanding, the significance of their work is that families should be involved in solving emotional problems of their children. It is essential to gain attention to the pattern of development and family communication. The sooner psychologists overcome the child's emotional discomfort, the brighter and happier future he has.

Key words: emotional development, family, psycho-traumatic situation, emotional trauma, emotional intelligence, emotionality, mental health.

**УДК 378-057.87: 37.041**

**В.В. ГРУБЛЯК**

## РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ САМОНАВЧАННЯ

*У статі представлено характеристику динамічного розвитку пізнавальної активності студентів та їх особистісного зростання. Показано, що розвиток пізнавальної активності в адаптованому прояві є результатом інтегративної діяльності всієї нервової системи та наслідком нервово-соматичної інтеграції, яка залежить від індивідуальних особливостей вищої нервової діяльності, психологічно-емоційних особливостей особистості. Досліджено шляхи розвитку пізнавальної активності для формування якісного творчого мислення; виділені окремі психологічні чинники підвищення пізнавальної активності, саморозвитку і самоактуалізації в процесі самонавчання.*

***Ключові слова:*** *пізнавальна активність, вища нервова діяльність, психоемоційний стан, вольові якості, чинники активації.*

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні процеси, які відбуваються у суспільстві, обумовлюють підвищені вимоги щодо особистості: психоемоційних якостей, здібностей і практичних можливостей. Тому сьогодні постає проблема розвитку активного пізнання на високому рівні відповідно до вимог життя і суспільства. Особистості необхідно не тільки володіти своїми знаннями і навиками, але й мати здатність до творчої зміни самого себе і оточуючого середовища з використанням найновіших знань, активуючи пізнавальну діяльність [1, 3]. Розвиток пізнавальної активності у студентів детермінований психологічними особливостями юнацького віку, особливостями соціального середовища (сприятливі чи несприятливі), вимогами до себе і вимогами суспільства до особистості з одного боку, можливостями студента – з іншого, прагненням досягти мети та іншими чинниками, які обумовлюють особливості саморозвитку, розвитку потенційних можливостей і самоствердження особистості [1, 2].

В загальному вигляді кожна особистість акцентує увагу на надбанні знань і навиків, умінь, які необхідні для майбутнього життя, але не кожний студент може здійснити зв'язок мети і завдань із вже набутим досвідом та подолати інші труднощі, що є можливим тільки в умовах більшої впевненості в собі, наполегливості, упертості в досягненні бажаної мети і результатів [7]. Життя і бажання бути успішним в суспільстві створюють в особистості потребу відчувати і усвідомлювати необхідність змінювати оточуючий світ і себе, прагнути всебічного саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації; приймати власні рішення і досягти, як скоріше, особистісної зрілості; бути спроможним змінювати оточуючий світ. Під час самонавчання пізнавальна активність (ПА) студентів набуває високого ступеню, розкриває внутрішні можливості, ще невідомі якості особистості, досвід, що є корисними у подальшій пізнавальній діяльності. Тому вивчення особливостей пізнавальної активності в процесі самостійної роботи набуває важливого значення з метою з'ясування умов і визначення методів прискорення і підвищення рівня пізнавальної активності студентів.

**Мета статті.** З'ясувати шляхи та умови розвитку пізнавальної активності студентів для формування якісного творчого мислення; виділити психологічні чинники підвищення пізнавальної активності, саморозвитку і самоактуалізації в процесі самонавчання.

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблема підвищення рівня ПА, особистісного зростання молоді набуває особливо важливого значення в умовах побудови демократичного суспільства, коли зростає потреба у психічно здоровому суспільстві, у якому особистість постає гармонійною, розвинутою, самодостатньою, з високим рівнем пізнавальної активності і особистісного зростання [3]. Як відомо, пізнавальна активність людини – це розвиток психічної діяльності і передусім розвиток і здібності кори головного мозку, вищої нервової діяльності (ВНД). Саме ВНД забезпечує розвиток пізнавальної активності людини, забезпечує сенсорну, еферентну, асоціативну і психічну функції, є

головною складовою, яка формується у процесі еволюції на підставі анатомо-функціональної взаємодії організму із навколишнім середовищем і структурної інтеграції та регуляції діяльності всіх систем цілісного організму [1, 2]. Динаміка руху і взаємодії основних процесів у головному мозку – збудження і гальмування – відтворює головний механізм діяльності ВНД, який підлягає законам іррадіації, концентрації та інтеграції, які, в свою чергу, забезпечують формування механізмів пристосування людини до середовища та складну аналітико-синтетичну діяльність ВНД. Таким чином, ПА є продуктом анатомо-функціональної структури – вищої нервової діяльності [2, 4].

Розвиток пізнавальної активності у студентів та молоді зумовлений також процесами гуманізації та демократизації українського суспільства. При цьому усвідомлення рівня самореалізації належить до етнічної спільноти і сприяє підвищенню рівня пізнавальної активності. Розвинена національна самосвідомість, прагнення до самоідентифікації з нацією, утвердження самоцінності історичної пам'яті, побудова на її засадах аксіологічної системи є життєво необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості [2,7].

Динамічний розвиток ПА неможливий без урахування особливостей етнопсихологічних орієнтацій, які формуються на підставі ціннісно-смислової сфери і передбачають вчасний різнобічний розвиток життєвих орієнтацій. Без усвідомлення їх етнопсихологічних орієнтацій ступінь самоактуалізації і розвитку пізнавальної активності не буде досить високий, а сам процес реалізації власних прагнень відбувається негармонійно і однобоко [4, 5].

Отже, при дослідженні проблеми розвитку і підвищення пізнавальної діяльності одні психологи особливу увагу приділяють творчій ролі особистості у процесі пізнавальної активності і життєтворчості, інші – етнопсихологічним аспектам життєвої орієнтації, трансформації ціннісних орієнтацій на переломних етапах розвитку суспільства, процесу формування та функціонування етноментальності [2, 3, 7]; вважають психокультуру української ментальності найважливішим у формуванні в особистості пізнавальної активності особистісного зростання [5]. Існують також дослідження, присвячені ролі підсвідомого пласту психіки, його неповторності і специфіки, суттєвим відмінностям та розбіжностям, які генетичною матрицею особистості глибоко закладені у підсвідомих центрах людської психіки [3, 5]. Не можна не погоджуватись із ствердженням дослідників, що проблема особистісного зростання є особливо значущим для молодої людини [8]. З високим рівнем самоактуалізації набагато легше робити вибір, особистість є більш активною, відповідальною за власні дії, має високий ступінь ПА особистісного зростання [4, 6].

Спостереження та дослідження останніх років свідчать про низький ступінь розвитку ПА особистості [7]. За даними, отриманими в результаті застосування опитувальника САМОАЛ, одного з варіантів адаптованого О.В.Лазукіним опитувача POI (Personal Orientation Inventory), ступінь самоактуалізації студентів не перевищує 47%. Високий рівень самоактуалізації спостерігався у студентів з високими академічними оцінками, які скоріше розвивали пізнавальну активність, мали мету, методи досягнення, прагнення до творчості і пізнання; але спонтанність саморозуміння, аутосимпатія, гнучкість у спілкуванні визначались невисокими. Недостатній рівень аутосимпатії засвідчив занижену самооцінку, низький рівень саморозуміння, що веде до розвитку почуття меншовартості. За даними А. Маслоу, за теорією самоактуалізації, молоді люди позбавлені шансів самоактуалізації, якщо гальмують в собі прагнення до успіху. Дуже важливим було припущення взаємозв'язку між життєвими орієнтирами та рівнем ПА [9, с.38, 224].

Особливе значення надається зв'язку активності пізнання із обов'язком. Почуття обов'язку супроводжують нові потоки сили, енергії, емоцій, що робить активну діяльність реальною і визначною [3]. Більшість дослідників розглядають пізнавальну активність як проблему пізнавальної діяльності. Розумову пізнавальну активність визначає зацікавленість у надбанні знань і умінь, у саморозвитку, в залежності від вимог суспільства і власних потреб. Важливим в розумінні активності пізнання було встановлення, що особистісна пізнавальна активність обумовлюється вольовими якостями та показниками емоційних станів, які домінували в індивідуальних мотиваційних комплексах мотивів активного пізнання, мірою рівня активності й ініціативності студентів та усвідомлення ними важливості активації процесу пізнання. Розрізняють три типи ставлення до процесу пізнання: акцептивний (від англ. *accept* – приймати), реф'юзивний (від англ. *refuse* – відмовлятись), індефінітивний (від англ.. *indefinite* – невизначений). На формування акцептивного ставлення має вплив навчальна діяльність, що супроводжується у студентів почуттям духовного зростання, переживанням успіхів в формі задоволеності, що позитивно впливає на психологічний стан [1, 2].

Стан задоволеності розглядається, як підсумковий показник суб'єктивного ставлення (структури мотивів і установок) студентів до подальшого підвищення рівня активного пізнання. Задоволеність активним пізнанням є соціальним чинником. За даними досліджень, почуття незадоволеності в активному пізнанні визначається різними суб'єктивними і об'єктивними чинниками, головними з яких є: емоції, настрій, емоційно-психологічний клімат у родині, в колективі; індивідуально-диференційований підхід до вирішення проблеми і досягнення цілі; відкриття власно свого "Я", власних можливостей, схованих, ще невідкритих здібностей; від оточення (родина, друзі, колектив, суспільство), інформаційного простору і оточуючого світу. Ці чинники обумовлюють виникнення нових бажань, прагнень, цілей і мотивацій, прагнення до досягнення мети і здійснення мрій.

Встановлено, що в більшості випадків активність пізнання у студентів залежить від ситуативного інтересу. Водночас низькі академічні результати не завжди свідчать про відсутність пізнавальних мотивів. В таких випадках студенти мають прагнення отримати знання і уміння. Проте, відсутність звички працювати над

собою, невміння володіти раціональними способами організації власного життя і пізнання, гальмують і утруднюють процес розвитку активного пізнання [9].

Досліджено, що в більшості студентів відсутні осмислені соціальні мотиви, що свідчить про нерозуміння ними значущості і необхідності активності пізнання для особистісного розвитку, успіху в розвитку власного життя. Особливо важливим залишається питання створення можливостей формування і корекції ставлення студентів до пізнавальної активності, саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації особистості. Першим показником самоактуалізації студентів є соціально-психологічна адаптованість, яка щільно пов'язана із самоактуалізацією [4, 6]. Як вказує С. Д. Максименко, адаптованість – це «рівень фактичного пристосування людини до життя, взаємодії соціального статусу із задоволенням або незадоволенням собою [8]. Досліджено, що особливості юнацького віку обумовлюють суперечливе соціальне спрямування особистості, велике значення потреб у належності до референтних груп, в громадському визнанні, у ствердженні. З іншого боку, характерним є прагнення до виділення, звільнення від впливу інших, до незалежності та індивідуальності. Необхідним залишається в юнацькому віці: оптимальний рівень пристосування у родині, в колективі і суспільстві; незалежність від суспільної думки, власний стиль, відсутність прагнення повторювати кумирів, віра у власні сили, переконання, установи. Соціально-психологічна адаптація – це показник самоактуалізації особистості; другій показник – креативність, третій – високий рівень рефлективності [5, 7].

Детермінація особистісних ставлень студентів соціальною позицією (бути необхідним для суспільства і успішним, забезпечення власних потреб для розвитку і життя) обумовлює процес розвитку, формування і перебудови мислення особистості. Досліджено, що реально діють мотиви ПА і набувають особливого значення, відповідно соціальних вимог, вимог життя в суспільстві і від того, як ці вимоги усвідомлюються студентами. З іншого боку, мотивації і цілі самоудосконалення та саморозвитку обумовлені системою ціннісних орієнтацій студента, які впливають на вибір найєфективнійшого мотиву – мотиву активного пізнання життя через усвідомлення необхідності досягнення мети шляхом підвищення рівня ПА (оволодіння знаннями, методами, навиками) та рівня пізнавальної активності під час самонавчання (відкриття в собі та удосконалення прихованих здібностей, талантів, можливостей та ін.).

Виховання акцептивного ставлення до активного пізнання для кожного студента означає спиратися на певні особистісні мотиви, що спонукають до активної діяльності – досягнення цілі і надають їй високого особистісного значення [10].

Проблема пізнавальної активності пов'язана також із саморозвитком і самоудосканаленням організму. Першим показником саморозвитку особистості є соціально-психологічна адаптованість, яка щільно пов'язана із самоактуалізацією. Активність пізнання обумовлює готовність до саморозвитку, як показник самореалізації особистості визначається певними вміннями і здібностями: вміння приймати себе, цінувати свої здібності, поважати себе, довіряти собі, власним силам; внутрішня свобода у розвитку в любому напрямку, готовність до навчання, зацікавленість у власному розвитку і його результатах, розуміння його важливості та значимості; вміння визначати ціль саморозвитку, планування їх досягнень, прогнозування результатів; вміння мобілізувати сили, зосередитись, знайти шляхи подолання труднощів; вміння аналізувати причини власної поведінки, приймати відповідальність за результати саморозвитку, оцінювати результат за кінцевою метою та ін. [2, 6].

Таким чином, теоретичний аналіз робіт по проблемі показав, що розвиток ПА студентів є процесом реалізації прагнення до максимального розвитку власної особистості в плані соціальному (в родині, в колективі, в суспільстві), творчому (спорт, мистецтво та ін.) та психологічному; здатності отримувати задоволення від досягнутого результату і прагнення досягати ще більшого, вміння уникати конфліктів, прагнення до самовираження і самореалізації.

Проект розвитку пізнавальної активності в психологічному плані передбачає досконале осмислення: розуміння самого себе, досвіду, почуттів, здібностей, призначення, розуміння власного "Я", що сприяє коректуванню уявлень особливості про себе, в родині, в колективі, у суспільстві. Когнітивний процес забезпечує якісну і кількісну оцінку системи знань про власну особистість, що має вплив на перспективні плани досягнення мети і методи самовиховання, саморозвитку і самореалізації [2, с.214; 5, с.56].

**Методика та процедура дослідження.** Дослідження проводилась серед студентів II-V курсів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Подільського державного аграрно-технічного університету. На етапі констатувальної частини дослідження було охоплено 120 студентів. Для дослідження особливостей пізнавальної активності нами було використано пакет взаємодоповнюючих методик, а саме: визначення індивідуальних особливостей ВНД, рівня емоційного стану (оцінки самопочуття, активності, настрою; тривожності за шкалою Ч.Д.Спілбергера і Ю.Л.Ханіна); шкали Б «Виявлення установок на процес – результат діяльності» методики діагностики соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб, розроблену О.Ф.Потьомкіною; методики "Визначення рівня самоактуалізації особистості" (опитувальник САМОАЛ), адаптованої О.В. Лазукіним тощо.

**Результати теоретичного дослідження.** Теоретичний аналіз робіт по проблемі визначив, що пізнавальна активність є однією із складових пізнавальної діяльності. Важливе значення для більш ефективної пізнавальної діяльності під час самонавчання має усвідомлення студентами знання структури пізнавальної діяльності і чинників з метою скорочення часу досягнення мети. За даними більшості дослідників [1, 2, 5, 8], пізнавальна діяльність має ознаки рівня мислення, інтелектуального розвитку особистості, а також прагнення пізнання. При цьому, пізнавальна діяльність регулюється змістовністю цілі. Саме усвідомлення шляхів досягнення мети та використання раніше надбаного досвіду, можливість самостійно приймати рішення, віра у

власні сили, прагнення по творчому змінювати методи, засоби, шляхи до цілі обумовлюють ефективність пізнання, пізнавальної активності під час самонавчання [8].

Стан задоволення чи незадоволення – підсумковий показник суб'єктивного ставлення до подальшого підвищення пізнавальної активності, відкриття в собі та удосконалення прихованих здібностей, талантів, можливостей, використання раніше надбаного досвіду і знань, творчої активності в процесі само актуалізації, саморозвитку і самореалізації. Знання структури і психологічних чинників є важливим для цілеспрямованого їх розвитку, активації дій і підвищення ступеню активності особистості в процесі оволодіння знаннями у вузі, а також під час самостійної роботи: самостійного визначення особистісного розвитку у фізичному, фізіологічному, моральному, емоційному, творчому і психологічному аспектах. Структура та чинники пізнавальної діяльності надані у таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура та чинники пізнавальної діяльності (ПД) студентів ВНЗ.

| Пізнавальна діяльність | | | |
|---|---|---|---|
| Ознаки: | Чинники | Дії особистості | Прояви ПА |
| 1. ПД: пізнавальна активність (ПА) під час навчання + ПА під час самонавчання; рівень самосвідомості, мислення та інтелекту; прагнення пізнання. | Рівень мислення, змістовність мети, усвідомлення інтересів, мотивів, шляхів досягнення цілі, вольові якості. | Усвідомлення мети, шляхів досягнення; самоконтроль за ходом досягнень, надбання знань, умінь у ВНЗ. | Усвідомлення ПА, як необхідності: саморозвиток, самореалізація, фізична,психологічна і творча активність, самовираження. |
| 2. ПА під час навчання у ВУЗі: відвідування лекцій і практичних занять, активна участь у диспутах, наукових конференціях, тренінгах, заходах. | Оволодіння знаннями, уміннями; вольові якості. | Теоретичне і практичне удосконалення,рефлексія, самореалізація,підвищення інтелектуальних знань і досвіду; прагнення до подальшого саморозвитку, визнання в родині, колективі, в суспільстві. | Саморозвиток, адаптація, самореалізація і самореклама, відповідно до власних потреб і вимог суспільства. |
| 3. ПА під час самонавчання: заняття фізичною культурою і спортом, басейн; тренажерні зали, музика, спів, поезія; вивчення іноземних мов; інтернет-поглиблення знань і умінь отриманих за минулий час за власним бажанням. | Зацікавленість, прагнення і вільне усвідомлення цілі і шляхів саморозвитку,; вольові якості; усвідомлення необхідності оволодіння новими знаннями, навиками самовдосконалення і самореалізація. | Активне надбання знань, умінь за власним бажанням задоволення власних потреб, творчого розвитку здібностей і умінь та підвищення адаптації у суспільстві, розвиток і зміцнення вольових і творчих якостей. | Акцептивне ставлення до ПА; соціально-психологічна адаптація, креативність, висока рефлексивність, спрямованість на задоволення вимог: власних і суспільства, визначення мети, ефективних шляхів її досягнення. |

**Аналіз результатів дослідження.** Дослідження динаміки ПА студентів виявило умови успішного розвитку активного пізнання в процесі їх самостійної роботи, а саме: бути потрібним в суспільстві; прагнення самореалізації, усвідомлення необхідності саморозвитку, самоактуалізації та самореклами, що є неможливим без наявності певних психологічних чинників – високого ступеню психоемоційного стану, усвідомленої саморегуляції (здібності керування індивідуально здобутим арсеналом знань, навиків, умінь), що передбачає: постановку завдання та визначення найбільш актуальних з них; аналіз умов та вибір найбільш значущих для досягнення мети; вибір способів та організація контролю за їх послідовною реалізацією; оцінка проміжних та кінцевих результатів діяльності, вибір високих критеріїв оцінки; виправлення допущених помилок (табл.2).

Таблиця 2.

Умови успішного розвитку пізнавальної активності студентів.

| Умови успішного розвитку ПА в процесі самонавчання | Психологічні чинники | Результати дії умов і чинників |
|---|---|---|
| 1. Соціально-психологічні умови ПА: наявність соціально-матеріального забезпечення; засобів, умінь для розвитку ПА | Рівень свідомості, знання, психоемоційний стан, прагнення досягти цілі, високий рівень вольових якостей, емоційного стану. | Збагачення новими знаннями, уміннями; розвиток нових якостей і здібностей. |
| 2. Прагнення бути потрібним в суспільстві, відповідати вимогам до себе і вимогам суспільства. Потреба змінювати себе і суспільство. | Вимогливість до себе, відповідальність за власні дії; саморозвиток, самоактуалізація, самореклама. | Поліпшення відносин в родині, в колективі, в суспільстві; досягнення мети визнання в суспільстві, задоволеність собою. |
| 3. Прагнення самоактуалізації, розвитку власного «Я», мети, бажань, здібностей, нових якостей, талантів; самореалізація. | Усвідомлення мети, шляхів до прагнення знань, умінь, саморозвитку, вольових якостей: самовпевненість, використання минулого досвіду і надбання нового. | Фізичне здоров'я; творче, моральне задоволення собою, досягненням мети і визнанням в суспільстві, ствердження, народження нової мети. |
| 4. Пошук нових шляхів до подальшого саморозвитку, активного пізнання оточуючого світу, змінення його відповідно до вимог суспільства. | Підвищення рівня мислення, змістовності мети, цілі, прагнення, інтересів, вимогливості до себе і відповідальності за власні дії, зацікавленість в активації ПА | Соціально-психологічна адаптація, креативність, високий рівень рефлексивності, підвищення самооцінці і ступеню визнання в суспільстві. |

| | | |
|---|---|---|
| 5. Вибір найефективніших цілій, мотивів, шляхів і методів активного пізнання; подолання перешкод на шляху до цілі; вибір для оцінки власних результатів високих критеріїв. | Система ціннісних орієнтацій студента; детермінація особистісних ставлень; високий ступінь знань мислення і змістовності цілі, інтересів, мотивів, упевненості у власних. | Зростання ПА під час самонавчання, задоволення власних потреб, визнання в суспільстві, забезпечення подальшого прагнення в досягненні більш високої мети, прагнень і бажань. |
| 6. Відкриття та удосконалення прихованих здібностей, особистісних якостей, талантів і нових можливостей. | Високий ступінь свідомості і саморегуляції, аналітико-синтетичне мислення; індивідуальні особливості ВНД; використання здібностей та здобутих знань | Реалізація нових ідей, винаходів, пропозицій, музичних, поетичних творів, малюнків, літературних творінь; самозадоволення і визнання в суспільстві. |

Особливого значення для кожної особистості набувають вольові чинники: прагнення досягнення мети, вміння долати перешкоди, впевненість в собі, прагнення до нових знань, умінь; віра в успіх, спроможність долати перешкоди і бачити перспективні методи і шляхи до мети. Підвищення рівня мислення, змістовності цілі, вибір найефективніших шляхів в досягненні мети додають упевненості у власних силах, сприяють підвищенню рівня зацікавленості у саморозвитку і самореалізації. Прагнення до виділення, до визнання в родині, колективі, в суспільстві, до ствердження, забезпечення власних потреб для розвитку життя і зміни оточуючого середовища визначають детермінацію особистісних ставлень студентів і їх соціальну позицію – бути необхідними.

Під впливом зростання пізнавальної активності під час самостійної роботи студентів відбувається гармонізація цілісно-смислової сфери за рахунок прояву творчих якостей; рівень пізнавальної активності підвищується; з'являється відповідальність за власні дії, поглиблюється зміст власного життя і потреби у знаннях, уміннях, підвищується емоційний стан, народжуються нові прагнення, цілі і творчі сили. Почуття відповідальності за власні обрані дії роблять пізнавальну діяльність особистості реальною і визначеною. Оскільки пізнання є безмежним, то пізнавальна активність під час самостійної роботи студентів набуває нескінченого, безмежного характеру в процесі саморозвитку, самоактуалізації і рефлексії (табл.2).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, досягнення успішного розвитку ПА студентів забезпечує досягнення успіху як в особистому плані, так і визнання в суспільстві, що забезпечує прагнення в досягненні нових, ще більш значимих цілей.

На підставі проведеного аналізу наукових теоретично-методичних досліджень проблеми ПА в процесі самонавчання зроблені наступні висновки:

1. Пізнавальна активність студентів в процесі самонавчання є продуктом структурно-функціональних особливостей ВНД, що визначає суб'єктивний, об'єктивний і позаособистісний компоненти свідомості, вольові якості, відповідальність за власні рішення і дії, вміння долати перешкоди.

2. Під час надбання знань і умінь ПА є основною складовою пізнавальної діяльності, головними чинниками якої є зацікавленість, усвідомлення мети, вольові якості, внутрішня енергія, усвідомлення необхідності оволодіння новими знаннями, вміннями, які визначаються в процесі саморозвитку, самореалізації, адаптації і рефлексії.

3. Головними умовами успішного розвитку ПА під час самонавчання є: наявність соціально-психологічної адаптації студентів, усвідомлення потрібності, відповідність вимогам щодо себе і вимогам суспільства, потреба у пошуку нових шляхів саморозвитку, самоактуалізація і самовизнання.

5. Зростання ПА забезпечують такі психологічні чинники, як: високий ступінь мислення, змістовність мети, інтересів і мотиву, вміння вибирати найефективнішій шлях і долати перешкоди; задоволення власних потреб, визнання в суспільстві; акцептивне ставлення до пізнання, соціально-психологічна адаптація, креативність, високий рівень рефлексивності, прагнення подальшого розвитку.

**Список використаних джерел**


1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов / Г.С. Абрамова – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Авраменкова В.В. Психологія розвитку: Словник / В.В. Авраменкова. – М., 2008.– 231 с.
3. Бойко В.В. Енергія эмоцій / В.В. Бойко.– СПб: Питер, 2004. – 474 с.
4. Вахрамов Е. Е. О динамике концептуальних подходов и феномену самоактуализации / Е.Е. Вахрамов // Мир психологии. – 2005.– №3. – С.40-51.
5. Гапоненко Л.О. Рефлексія як умова розвитку особистості: монографія / Л.О. Гапоненко. – Дніпропетровськ: Пороги, 2009. – 175 с.
6. Грищенко С. Самоактуалізація майбутнього фахівця соціальної сфери в контексті організації її самостійної навчальної діяльності / С. Грищенко // Рідна школа. – 2010. – №3. – С.36-39.
7. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
8. Максименко С.Д. Психологія особистості: Підручник / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуга. – К.: ТОВ «КМН», 2007. – 296 с.
9. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб: Питер. 2006. – 352 с.

**References**

1. Abramova G.S. Vozrastnaja psihologija: Uchebnik dlja studentov vuzov / G.S. Abramova – M.: Akademicheskij Proekt, 2001. – 704 s.
2. Avramenkova V.V. Psy`xologiya rozvy`tku: Slovny`k / V.V. Avramenkova. – M., 2008.– 231 s.
3. Bojko V. V. Energiya эmocij / V. V. Bojko.– SPb: Py`ter, 2004. – 474 s.
4. Vahramov E. E. O dinamike konceptual'nih podhodov i fenomenu samoaktualizacii / E.E.Vahramov // Mir psihologii. – 2005.– №3. – 40-51 s.
5. Gaponenko L.O. Refleksiya yak umova rozvy`tku osoby`stosti: monografiya / L.O. Gaponenko. – Dnipropetrovs`k: Porogy`, 2009. – 175 s.
6. Gry`shhenko S. Samoaktualizaciya majbutn`ogo faxivcya social`noyi sfery` v konteksti organizaciyi yiyi samostijnoyi navchal`noyi diyal`nosti / S. Gry`shhenko // Ridna shkola. – 2010. – №3. – S.36-39.
7. Karpenko Z. S. Aksiologichna psy`xologiya osoby`stosti / Zinoviya Stepanivna Karpenko. – Ivano-Frankivs`k: Lileya-NV, 2009. – 512 s.
8. Maksy`menko S. D. Psy`xologiya osoby`stosti: Pidruchny`k / S.D. Maksy`menko, K.S. Maksy`menko, M.V. Papuga. – K.: TOV «KMN», 2007. – 296 s.
9. Maslou A. Motivacija i lichnost' / A. Maslou. – SPb: Piter. 2006. – 352 s.

**Резюме.** В статье представлена характеристика динамического развития познавательной активности студентов и их личностного роста в процессе самообучения. Показано, что развитие познавательной активности является результатом интегративной деятельности всей нервной системы и следствием нервно-соматической интеграции, которая зависит от индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности, психологически-эмоциональных особенностей личности. Исследованы пути развития познавательной активности для формирования качественного творческого мышления; выделены отдельные психологические факторы повышения познавательной активности, саморазвития и самоактуализации.

Ключевые слова*:* познавательная активность, высшая нервная деятельность, псиихоэмоциональное состояние, волевые качества, факторы активации.

**Summary.** In the article description of dynamic development of cognitive activity of students and their personality height is presented in the process of self-training. It is shown that development of cognitive activity is the result of integrative activity of all nervous system and investigation of nervously-somatic integration, that depends on the individual features of higher nervous activity, psychologically-emotional features of personality. The ways of development of cognitive activity are investigational for forming of the quality creative thinking; the separate psychological factors of increase of cognitive activity, development and actualization of itself are distinguished in the process of self-training.

Key words: cognitive activity, higher nervous activity, integration, psychical and emotional state, volitional internalss, factors of activating.

**УДК 378.036.5: 159.954** **С.Г. ДАВИДЮК, О.О. ПАЩЕНКО**

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ТА ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

*З урахуванням сучасних наукових досліджень у статті проаналізовано особливості прояву креативності студентів гуманітарного та технічного профілю. Наведено приклади різнопланових досліджень сфери креативності. Визначено відмінності у творчому мисленні студентів гуманітарного й технічного профілів, та їх здатності до креативності.*

***Ключові слова:*** *креативність, гуманітарний, технічний профіль, розвиток, мислення, ідея, здібності.*

**Постановка проблеми.** Все більше значення надається інтелектуальній праці, все більша частина виконавської діяльності перекладається на машини, автоматизується. Виконавська робота може бути перекладена і на тварин, і на машини. Креативність як вищий рівень творчих здібностей, доступна тільки людині. Сучасне суспільство, змінюючись і розвиваючись, пред'являє до людини все більш високі вимоги. Для того, щоб бути затребуваним, необхідно привносити в нього щось нове своєю діяльністю, тобто бути незамінним. А для цього діяльність повинна носити творчий, креативний характер.

**Метою статті є:** теоретико-емпіричний аналіз проблеми креативності у психології; визначення рівня креативності серед студентів гуманітарного та технічного профілю.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** Тенденція до виділення креативності як специфічного виду здібностей виникла в 50-ті рр. XX ст. і пов'язана, насамперед, з іменами відомих американських психологів Л. Терстоуна і Дж. Гілфорда.

Л. Терстоун проаналізував можливу роль у розвитку креативності здібностей швидко засвоювати і різними способами використовувати нову інформацію. Він відзначив роль у творчих досягненнях індуктивного мислення і деяких особливостей сприйняття, а також звернув увагу на те, що творчі рішення частіше приходять

в момент релаксації, розсіювання уваги, а не в момент зосередження над вирішенням проблеми [1]. Креативність стали розглядати як здатність створювати нові ідеї, та безпосередньо пов'язувати з творчими досягненнями.

Вивчення креативності за кордоном ведеться, в основному, в двох напрямках. Один пов'язаний з питанням про те, чи залежить креативність від інтелекту, і орієнтується на вимірювання пізнавальних процесів у зв'язку з креативністю. Інший напрямок займається з'ясуванням того, чи є особистість з її психологічними особливостями суттєвим аспектом креативності, і характеризується увагою до особистісних і мотиваційних характеристик.

Спроби визначити креативність за допомогою пізнавальних змінних спрямовані на оцінку незвичайних інтелектуальних факторів і пізнавальних стилів. Дж. Гілфорд і його співробітники, починаючи з 1954 року виділили 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них наступні: швидкість думки (кількість ідей, що виникають в одиницю часу), гнучкість думки (здатність переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальновизнаних поглядів), допитливість (чутливість до проблем в навколишньому світі), здатність до розробки гіпотези (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) [5]. Дж. Гілфорд об'єднав ці фактори під загальною назвою «дивергентне мислення», яке проявляється тоді, коли проблема тільки має бути визначена або розкрита і коли не існує заздалегідь приписаного, усталеного шляху вирішення (на відміну від «конвергентного мислення», що орієнтується на відоме рішення проблеми) [6]. Порівняльне дослідження, особливостей інтелекту, що вимірюється традиційними інтелектуальними тестами, і креативності, що також визначається за допомогою спеціальних тестів, мають суперечливі результати [8].

У деяких роботах підтвердилася гіпотеза про високу кореляцію IQ і показників креативності, в інших були отримані прямо протилежні результати. Причини такої неузгодженості дослідники вбачали в неопрацьованості діагностики креативності, внаслідок чого в ряді випадків були відсутні значимі кореляції між різними показниками цієї властивості. Однак, основна причина полягала у відмінностях вибірок, на яких проводилися дослідження. В одних роботах брали участь індивіди з IQ вище норми, в інших з IQ відповідним нормі, в третьому вибірки були змішаними з великим розкидом показників тестів інтелекту. Проаналізувавши результати проведених досліджень з урахуванням даної обставини, психологи прийшли до наступного висновку: взаємозв'язок між показниками тестів інтелекту і креативності існує, але він носить не лінійний, а більш складний характер [3]. Його можна описати таким чином, якщо IQ середній або вище середнього, то він пов'язаний з креативністю лінійно – чим більше IQ, тим більше показник креативності, але якщо показник тесту інтелекту вийде за верхню межу норми, він втрачає взаємозв'язок з креативністю [4]. Цей факт означає, що для проявів креативності потрібен досить високий (вище норми) рівень розумового розвитку. Якщо такий рівень досягнуто, тобто індивід має досить великий обсяг знань і сформоване логічне мислення, то подальше його збільшення стає індиферентним для формування креативності. Однак, дуже високий рівень інтелектуальності часто супроводжується зниженням креативності, що швидше за все пояснюється специфічною спрямованістю особистості – на навчання, на пізнавання нової інформації, її засвоєння, систематизацію, аналіз, критичну оцінку. Така спрямованість на критику і логіку в судженнях, як вважають вчені, може перешкоджати генерації нових ідей [7]. Якщо замість вимірювань за тестами використовувався інший спосіб оцінки креативності – за рівнем творчих досягнень в тому виді діяльності, яким займалися досліджувані, то отримували однозначні результати, що свідчать про дихотомії креативності та інтелекту. Такі дані були отримані на групах архітекторів, художників, математиків, письменників [2].

Однак, не всі психологи визнають креативність особливою якістю, одним з різновидів загальних здібностей. Деякі з них, наприклад Н. Марш, Ф. Вірною, С. Берт та ін., розглядають креативність як одну зі сторін інтелекту, не вимірювану традиційними інтелектуальними тестами. Їх думку зміцнюють результати досліджень, що показують залежність оцінок креативності від минулого досвіду, характеру засвоєних знань і навичок, особливостей навколишнього середовища [3]. Так Е. Оглетрі і В. Юлакі, вивчивши 1165 школярів з Англії, Шотландії та Німеччини, встановили, що оцінки креативності є функцією соціоекономічного становища. У всіх країнах діти, що належать до привілейованого класу, отримали вищі оцінки за тестами креативності, ніж їх однолітки з середнього і нижчого класів [6]. Д. Гуднау на прикладі двох дитячих садків показав, що навчання дітей активному маніпулюванню предметами призводить до більш нестандартного їх використання. В. Уорд в своєму дослідженні збільшив число дивергентних відповідей у дітей, помістивши їх в багате інформацією середовище.

Існує точка зору, згідно з якою творчі досягнення пов'язані з неврозами і патологією мозку і нервової системи. Так Л. Кронбах бачив причину креативності в поганій регуляції розумового процесу, в невмінні володіти якісним «просіюванням» ідей. Г. Доміно показав, що мами креативних дітей мали патологічні особистісні особливості. Але є дослідники, які, навпаки, відзначають у високо креативних індивідів велику силу духу, стійкість до перешкод навколишнього середовища, до різного роду конфліктів [1]. Немає єдиної точки зору і щодо мотиваційних характеристик креативності. Одні вчені вважають, що креативний індивід намагається максимально реалізувати свої можливості, виконувати нові, незвичні для нього види діяльності, застосовувати нові способи діяльності [Виготський Л.С., Гончаренко М.В.]. Інші вчені відзначають, що мотивація формування креативних здібностей грунтуєтьтся на прагненні до ризику, до перевірки меж своїх можливостей [Алієва К. Р., Ліндсей Г.].

Отже, особливий тип інтелектуальних здібностей, званий креативністю, в даний час широко вивчається англо-американськими психологами. Отримані в їх дослідженнях дані дозволяють констатувати наступне: існує зв'язок креативності з творчими досягненнями особистості, однак сутність цієї властивості поки до кінця не з'ясована.

**Результати емпіричного дослідження.** Дослідження психологічних особливостей прояву креативності у студентів гуманітарного та технічного профілю було проведено за «Тестом креативності Е. Торренса», «Тестом діагностика невербальної креативності Е. Торренса» (адаптована А. М. Вороніним)», Опитувальником визначення типів мислення та рівня креативності Дж. Брунера серед студентів Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського у 2014 році.

Емпіричний аналіз креативності студентів гуманітарного та технічного профілю за допомогою тесту креативності Е. Торренса дав наступні результати: низький рівень креативності мають 16 % гуманітаріїв та 30 % технарів, рівень нижче норми у 6 % гуманітаріїв та 16% технарів, трохи нижче норми у 10 % гуманітаріїв та 30 % технарів, нормальний у 40 % гуманітаріїв та 16 % технарів, трохи вище норми у 16 % гуманітаріїв та 6 % технарів, рівень вище норми у 6 % гуманітаріїв та 0 % технарів та відмінно у 6 % гуманітаріїв та 0 % технарів.

Показники оригінальності та унікальності мислення студентів гуманітарного та технічного профілю досліджено за допомогою тесту діагностики невербальної креативності Е. Торренса, адаптованого А.М. Вороніним. Отримано наступні результати: дуже високий рівень досліджуваних властивостей мають 7 % гуманітаріїв, у студентів технічних спеціальностей – не виявлено; високий рівень зазначених показників наявний у більше, ніж 40 % гуманітаріїв, та 14 % майбутніх інженерів; вище середнього рівня оригінальність та унікальність виявлено у 20 % гуманітаріїв та 14 % студентів технічних напрямів; середній рівень – більше, ніж у 10 % гуманітаріїв та 17 % технарів; рівень досліджуваних властивостей нижче середнього – у 7 % гуманітаріїв та 31 % студентів технічного напряму; низький рівень визначено у 16 % гуманітаріїв, та 34 % майбутніх інженерів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У результаті дослідження психологічних особливостей прояву креативності студентів гуманітарного та технічного профілю було виявлено, що у студентів гуманітарного напряму більш високий рівень креативності, ніж у студентів технічних спеціальностей. Також, мислення студентів технічного профілю менш оригінальне та унікальне, ніж у студентів гуманітаріїв.

Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються подальшого емпіричного аналізу креативності, проведення тренінгів з метою підвищення його рівня та розвитку неординарного мислення.

**Список використаних джерел**


1. Алиева К.Р. Психология формирования творческого потенциала личности / К.Р. Алиева. – Ростов на Дону : Феникс, 2009. – 50 с.
2. Арнтхейм Р. Визуальное мышление / Хрестоматия по общей психологи : Психология мышления / Р. Арнтхейм. – Санкт Петербург : Наука, 1981. – 305 с.
3. Выготский Л. С. Психологические основы творческой деятельности // Свободное развитие личности школьника: Философские и психолого-педагогические основы образования / сост. В.И. Аксенова, Р. Г. Каранашова. – Ставрополь : СКИПКРО, 2000. – 305 с.
4. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления / Дж. Гилфорд. – Москва : Прогресс, 1965. – 50 с.
5. Годфруа Ж. Психология : В 2 т / Ж. Годфруа. – Москва : Мир, 1992. – Т. 1. – 426 с.
6. Гончаренко Н. В. Геній у мистецтві і науці / Н. В. Гончаренко. – Київ : Мистецтво, 1991. – 65 с.
7. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – Москва : Просвещение, 1981. – С. 149-152.
8. Перкинс Д. Н. Творческая одаренность как психологическое понятие / Д. Н. Перкинс // Социальные науки за рубежом. Р. Ж. Сер. – Науковедение. – 1988. – № 4. – С. 88-92.


**References**


1. Alieva K. R. Psihologija formirovanija tvorcheskogo potenciala lichnosti / K. R. Alieva. – Rostov na Donu : Feniks, 2009. – 50 s.
2. Arnthejm R. Vizual'noe myshlenie / Hrestomatija po obshhej psihologi : Psihologija myshlenija / R. Arnthejm. – Sankt Peterburg : Nauka, 1981. – 305 s.
3. Vygotskij L. S. Psihologicheskie osnovy tvorcheskoj dejatel'nosti // Svobodnoe razvitie lichnosti shkol'nika: Filosofskie i psihologo-pedagogicheskie osnovy obrazovanija / sost. V. I. Aksenova, R. G. Karanashova. – Stavropol' : SKIPKRO, 2000. – 305 s.
4. Gilford Dzh. Strukturnaja model' intellekta // Psihologija myshlenija / Dzh. Gilford. – Moskva : Progress, 1965. – 50 s.
5. Godfrua Zh. Psihologija : V 2 t / Zh. Godfrua. – Moskva : Mir, 1992. – T. 1. – 426 s.
6. Goncharenko N. V. Genij u my`stecztvi i nauci / N. V. Goncharenko. – Ky`yiv : My`stecztvo, 1991. – 65 s.
7. Lindsej G. Tvorcheskoe i kriticheskoe myshlenie / G. Lindsej,K. S. Hall, R. F. Tompson // Hrestomatija po obshhej psihologii: Psihologija myshlenija. – Moskva : Prosveshhenie, 1981. – 149-152 s.
8. Perkins D. N. Tvorcheskaja odarennost' kak psihologicheskoe ponjatie /D. N. Perkins // Social'nye nauki za rubezhom. R. Zh. Ser. – Naukovedenie. – 1988. – №4. – 88-92 s.

**Резюме.** Учитывая современные научные исследования, в статье проанализированы особенности проявления креативности студентов гуманитарного и технического профиля. Приведены примеры разноплановых исследований в сферы креативности. Определены отличия творческого мышления студентов гуманитарных и технических специальностей и их способности к креативности.

Ключевые слова: креативность, гуманитарный, технический профиль, развитие, мышление, идея, способности.

**Summary.** Taking into account modern scientific research article analyzes features of display of creativity students in the humanities and technical profile. Examples are given of diverse research in the sphere of creativity. Are defined differences of creative thinking students in the humanities and technical profile and their capacity for creativity.

Key words: creativity, humanitarian, technical profiles, development, thinking, idea, abilities.

**УДК 159. 923. 2** **О.Б. ДЕМЯНЮК**

## ОБРАЗ СВІТУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ОСНОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

*У статті здійснено теоретичне дослідження психологічних особливостей формування образу світу у контексті проблеми самореалізації людини та її світосприйняття, проаналізовані особливості фундаментальних екзистенційних мотивацій, життєвих стратегій, життєвих ситуацій, життєвих позицій, життєвих програм, життєвого світу особистості, принципи саморегуляції мотивації до світу.*

***Ключові слова**: образ світу, екзистенційна мотивація, праінтенційність, суб'єктний розвиток, життєвий світ, життєва стратегія, життєва програма, життєва ситуація, життєва позиція, принципи мотивації до світу.*

**Постановка проблеми.** У розвитку сучасної психології найбільш перспективними визнаються ті тенденції, які пов'язані з розумінням людини, по-перше, як «світу людини» ,та, по-друге, не тільки і не стільки як об'єкта формування зовнішнього впливу, скільки як суб'єкта, включеного в світ через активний, творчий характер своєї життєдіяльності, який створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків. На сучасному етапі життя висуває нові вимоги до особистості, що зумовлює постійний рух до нових форм існування та взаємодії в мінливому світі. Адаптація до нових соціокультурних і економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, і це безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на образі світу молоді як найбільш відкритої і готової до змін частини суспільства. Аналіз способів і критеріїв осмислення світу, себе у світі, можливість відтворити індивідуальну своєрідність особистості є важливим практичним завданням у сучасних умовах розвитку освіти, основною метою якої є особистісна і професійна самореалізація та самовизначення, де молодь насамперед виступає експертом власного життєвого світу.

Необхідно зазначити, що категорія «образ світу» є однією з основних у сучасній психології. Вивчення суб'єктивного простору особистості було і залишається одним з актуальних завдань психологічної науки. У вітчизняній психології початок активного вживання терміну «образ світу» пов'язаний з іменем О. Леонтьєва. Образ світу він визначив як цілісну, багаторівневу систему уявлень людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. За О. Леонтьєвим, образ світу має діяльнісну природу, формування внутрішньої репрезентації реальності відбувається через активну дію суб'єкта, при цьому задіяні не тільки пізнавальні процеси, але й уся особистість в цілому [7]. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, О. Івашкіна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, В. Пєтухова, Дж. Ройса, В. Сєркіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Розробляється дослідниками також ідея єдності сприйняття світу і оцінки особистістю своїх можливостей у ньому як основи для вибору певних стратегій взаємодії з об'єктивною реальністю, самореалізації особистості (К. Абульханова-Славська, Р. Ахмеров, Ф. Василюк, Л. Дорфман, В. Клочко, О. Коржова, О. Кронік, А. Ленгле, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Т. Титаренко, А. Фонарьов та ін.).

**Мета статті** – здійснення науково-теоретичного дослідження психологічних особливостей формування образу світу як психологічної основи самореалізації особистості – цілісного процесу становлення людини на своєму життєвому шляху у контексті аналізу сучасних психологічних теорій.

**Результати теоретичного дослідження**. Образ світу в контексті самореалізації особистості ми будемо розглядати в межах психології життя, яка досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття, розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення та вивчає шляхи досягнення цілісності й повноти індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості. Серед психологічних напрямів розробки проблеми образу світу в контексті самореалізації особистості можна відзначити: теорію екзистенційної мотивації (А. Ленгле), теорію особистості як суб'єкта життя (С. Рубінштейн), теорії розвитку особистості протягом життя (О. Головаха, О. Коржова, О. Кронік), психологію життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Крайг, С. Рубінштейн та ін.), психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Д. Леонтьєв, Т. Титаренко), дослідження розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький) та ін. Охарактеризуємо окремі дослідження означеного напряму.

Теоретичним підґрунтям психології життя є екзистенційна психологія, в контексті нашого дослідження вважаємо доцільним проаналізувати її основні положення. Представники цього напряму (Л. Бінсвангер, В. Франкл, А. Ленгле, Р.Мей та ін.) зосередили свою увагу не на вивченні проявів психіки людини, а власне на її житті в нерозривному зв'язку зі світом і іншими людьми (тут-буття, буття-в-світі, буття-разом). Світ у екзистенційній психології, згідно Р. Мея, розуміється саме як світ людини, він не є чимось даним, статичним, до чого людина просто пристосовується; це швидше певна динамічна модель, завдяки якій людина перебуває у процесі формування та планування, оскільки володіє усвідомленням себе [10]. Екзистенційні аналітики виділяють 3 модуси (одночасно співіснуючі аспекти) світу:

1) Umwelt (дослівно світ навколо) – матеріальний, а саме «біологічний» і «фізичний» світ, навколишнє середовище людини, світ об'єктів. Світ, в який людина «закинута» фактом свого народження і до якого адаптується протягом свого життя.

2) Mitwelt (дослівно зі світом) – світ близьких людині людей, світ взаємин між людьми, в процесі яких вони змінюються.

3) Eigenwelt (дослівно свій світ) – світ самості, світ самосвідомості та самоосмислення, світ «для мене». З такого розуміння світу, зокрема випливає, що реальність буття у світі виявляється, якщо акцент робиться на якомусь із світів, а інші виключаються [ 9].

Розглянемо докладніше основні положення сучасної теорії екзистенційної мотивації особистості А. Ленгле, яка в контексті нашого дослідження заслуговує на увагу. Ключовим поняттям екзистенційного аналізу є не особистість, а екзистенція, яка означає справжнє життя, повне глибоких почуттів, реалізованих починань, власних рішень, нехай навіть помилкових, загалом, складне, але хороше життя. В межах означеного підходу, людина розглядається як триєдність, система трьох вимірів: тілесного, що підкоряється законам хвороби чи здоров'я; психічного, або, точніше, психодинамічного, підпорядкованого законам збереження себе за будь-яку ціну, відтак, законам задоволення потреб; духовного, так званого Person, того, що нічим не детерміновано, тобто вільного в людині. Персональний вимір людини не може хворіти, але може бути блокований, тоді Person приходить у відчай, екзистенція не виконується, людина страждає.

А. Ленгле створив ієрархічну систему чотирьох фундаментальних мотивацій. Основне питання рівня першої фундаментальної мотивації – *чи можу я бути в цьому світі?* Як і М. Гайдеггер, А. Ленгле розглядає позитивну відповідь на питання «Чи можу я бути в цьому світі?» як фундамент для створення всієї екзистенції. У першій фундаментальній мотивації основний зміст персональної переробки – прийняти і витримати. Суть прийняття – «я можу бути, і це може бути». Наслідки прийняття – почуття довіри до світу, що переживається як готовність виявляти в світі безліч опор, у тому числі і духовних, що виходять за межі одного індивідуального життя, за межі раціонального.

Питання другої фундаментальної мотивації – *чи подобається мені жити?* Я можу бути в цьому світі, але чи хороше моє життя? У межах другої фундаментальної мотивації йдеться про здатність бути емоційно відкритим, про зародження почуттів, про функції емоцій, про мистецтво насолоджуватися життям і глибоко страждати з приводу втрати цінності. Радість і смуток, вся повнота чуттєвих переживань відкриваються людині, коли вона здатна не ховатися, а йти назустріч всьому, що приносить життя. Відкритість щодо радості і страждань – тема персональної переробки почуттів, незадоволеності життям. Новоутворення, що виникає при наявності у людини подібних установок до життя, – переживання фундаментальної цінності життя.

У кожній ситуації для людини важливо отримати відповідь на питання: *чи маю я право бути таким?* Це основне питання третьої фундаментальної мотивації. Вирішивши для себе питання «чи маю я право?» позитивно, людина може бути більш захищеною перед іншими людьми, які також виносять свої судження про неї. В персональній переробці розвивається довіра до власних оцінок, орієнтація на себе і через це резистентність до зовнішніх оцінок. Основне новоутворення рівня третьої мотивації – розвиток самоцінності особистості, наслідком високої самоцінності є готовність до діалогу, тільки маючи на досвіді переживання цінності власного Я, людина здатна цінувати і поважати Я Іншого.

Основне питання четвертої фундаментальної мотивації звучить так: *що я повинен робити?* І це питання, яке адресується майбутньому. Тема цієї завершальної мотивації – внесення себе в життя, самореалізація особистості. Без цього діяльного здійснення себе немає шансів пережити почуття екзистенційної наповненості. Наповнене сенсом воління – основний процес четвертої фундаментальної мотивації.

Відтак, фундаментальні екзистенційні мотивації полягають у прагненні людини до того, щоб: справитися зі світом, умовами, в які він нас ставить, і можливостями, їм наданими; справитися з життям – зростанням, дозріванням, тлінністю існування і пов'язаними з цим бажаннями і стражданнями; відкритися своєму майбутньому, всьому, що буде, і тому великому цілому, у взаємозв'язку з яким людина відчуває себе, тобто, діючи, присвятити себе смислу. І тому дуже важливим є усвідомлення не тільки того, чого хоче від людини ситуація, а й те, що в ній самій прагне бути прожитим. Те, чого хоче людина, і те в ній, що прагне бути прожитим, А. Ленгле називає праінтенційністю. Праінтенційність допомагає людині знайти найбільш відповідне для неї місце у світі, ті ніші і простір, де вона може найкращим чином розвиватися і реалізовувати себе. Отже, у межах даного підходу людина розуміється як така, що не тільки «відкрита світу», але так само і «відкрита стосовно самої себе». Екзистенційний аналіз концентрується на тому, щоб зробити людину здатною реалізовувати свою сутність серед викликів неспокійного світу. Ставши сама собою, людина в діалозі зі світом проживає своє покликання, перебуваючи там, де вона найбільш потрібна. З точки зору сучасного

екзистенційного аналізу здійснення екзистенції досягається завдяки феноменологічній відкритості людини і діалогічному обміну із внутрішнім і зовнішнім світом [9].

Ідея єдності людини і світу, їх цілісності є ключовою в теорії С. Рубінштейна. На його думку, людина включається у взаємовідношення зі світом і як його частина, і як суб'єкт, що пізнає та перетворює цей світ. Саме спосіб здійснення власного життя, спосіб прояву активності і характеризує особистість. Суб'єктний розвиток – це здійснення свого життя, врахування усіх можливостей, а не реалізація життя як даності. Особливу увагу С. Рубінштейн надавав цінностям, тому що саме в них відображається діалектика відношень людини зі світом [12].

К. Абульханова-Славська наголошує на тому, що свідомість особистості сприймає не світ в цілому, а те у ньому, що є необхідним для особистості і є для неї значимим, розглядає відношення світу і людини через поняття життєвої стратегії особистості. Стратегія життя визначає характер вирішення двох проблем у взаємодії людини зі світом: оцінки світу з точки зору потреб особистості, оцінки особистості з точки зору можливостей самовираження, самореалізації в світі. Вона є деяким універсальним законом, способом самоздійснення людини в різних сферах її життя. За К. Абульхановою-Славською, основними ознаками життєвої стратегії є: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю» і створення умов для самореалізації, творчий пошук[1].

Унікальність людини, за О. Коржовою, полягає в її способі активно брати участь у процесі життєдіяльності й, таким чином, «вибудовувати» власне буття, тобто бути його суб'єктом. Авторкою запропоновано концепцію людини як суб'єкта життєдіяльності, згідно якої людина розглядається як «творець власного життя», наголошується на ролі життєвої ситуації, яка є, на думку О. Коржової, посередником між світом і людиною та сприяє прояву суб'єктних властивостей. Вибір життєвих орієнтацій як життєве самовизначення розглядається нею як визначальний момент життєвого шляху особистості. Відтак, О. Коржова виділяє чотири базових особистісних типи згідно основних чотирьох типів життєвої позиції: перетворювач, гармонізатор, користувач, споживач життя [5].

В контексті нашого дослідження заслуговують на увагу погляди вітчизняного дослідника О. Кроніка. В його працях основним є питання про умови і способи здобуття людиною щастя, яке розуміється ним як форма переживання повноти буття, пов'язана із самоздійсненням. За словами автора: «це переживання виникає у разі перетворення мотивації людини до світу в нескінченно велику величину» [6; с.23]. Останнє відбувається за наявності дуже високої оцінки людиною значущості світу і своїх можливостей у цьому світі. Автор виділяє психологічні засоби здобуття щастя, які розуміє як способи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу, вони включають в себе, перш за все, посилення людиною значущості світу і посилення своїх можливостей. На їх основі утворюється чотири відносно незалежних принципи саморегуляції людиною своєї мотивації до світу: максимізація корисності, мінімізація потреб, мінімізація складності, максимізація здібностей.

Принцип максимізації корисності світу (стиль життя – гедонізм) – полягає в прагненні людини до максимально корисних об'єктів, що повністю задовольняють її потреби і одночасно прагнення до пошуку позитивно забарвлених емоційних переживань різної інтенсивності. Принцип мінімізації потреб (стиль життя – аскетизм) проявляється в прагненні людини до зменшення інтенсивності (ступеня напруги) потреб. Таке прагнення може мати місце у випадку, коли власне задоволення потреб не є можливим. Принцип мінімізації складності (споглядальний стиль життя) характеризується прагненням людини до спрощення свого світу в цілому і до спрощення конкретних об'єктів-цілей її різноманітної діяльності. Це прагнення може актуалізуватися у тих випадках, коли складність мети перевищує рівень здібностей людини, або коли в масштабах наявного у людей часу мета є важкодосяжною. Четвертий принцип саморегуляції людиною своєї мотивації до світу – принцип максимізації здібностей – полягає у прагненні людини до всебічного розвитку та самовдосконалення у духовному та фізичному плані, до самореалізації особистості.

Ставлення людини до можливих способів здобуття щастя формують особливого роду установки – евдемонічні установки. Автор виділяє чотири їх типи: гедоністичні, аскетичні, діяльні, споглядальні. Ці установки, на думку О.Кроніка, «є тим психологічним «матеріалом», на базі якого виникають індивідуальні уявлення про шляхи здобуття щастя, що включають як те, де, в якій області об'єктивної діяльності особистість прагне до самоздійснення, так і те, як, за допомогою яких саме психологічних засобів вона намагається це зробити » [ 6; с. 35].

В теоріях, які розуміють образ світу як життєвий світ особистості, аналізуються характеристики, що стосуються потребнісно-мотиваційної сфери особистості та її адаптивних можливостей. Зокрема, Ф.Василюк, виділені ним типи життєвого світу (життєвого простору) співвідносить з так званими центральними життєвими принципами (принципами існування). Тип життєвого світу і відповідний йому життєвий принцип характеризують спрямованість особистості. В основу типологічного аналізу Ф. Василюк поклав виділення в життєвому світі внутрішнього і зовнішнього аспектів (внутрішнього і зовнішнього світу). Внутрішній аспект може бути простим або складним, а зовнішній – легким або важким. У результаті можна виділити чотири типи життєвого світу: простий і легкий (інфантильний); простий і складний (реалістичний); складний і легкий (ціннісний); складний і важкий (творчий) [3].

Актуальною для нашого дослідження також є типологія життєвих програм, запропонована Р. Ахмеровим, який виділяє дві життєві програми особистості: соціально-психологічну адаптацію до соціуму (заохочувану суспільством) і самореалізацію – що не завжди збігається з програмою соціально-психологічної адаптації особистості до соціуму. Програма самореалізації часто може і не усвідомлюватися особистістю.

Життєва активність особистості може знизитися за умови переживання того, що програма адаптації не сприяє самореалізації, і виявлятися в переживанні смислоутрати, в біографічних кризах [*2*].

В. Клочко, розглядаючи людину як складну відкриту систему, що самоорганізується, стверджує, що людина включає в себе наступні компоненти: суб'єктивний (образ світу, що становить для людини його дійсність), діяльний (спосіб життя людини в її дійсності), «саму дійсність – багатовимірний світ людини як онтологічну підставу її життя, що визначає сам спосіб життя і визначається нею» [4, с.19]. У контексті цих міркувань В. Клочко описує психологічні координати життєвого світу і виділяє такі типи: люди, центровані на предметному рівні («предметники»), люди, фіксовані на смисловому рівні («смисловики»), люди, життєвий простір яких центрований на ціннісних координатах («ціннісники» ).

Описані вище типології стосуються індивідуального життєвого світу. Однак на індивідуальний життєвий світ накладається структура життєвих світів, які утворюються у певних спільнотах людей, у зв'язку з цим звернемося до теорії життєвих світів, яка запропонована Д. Леонтьєвим. Його ідея полягає в тому, що існує три базових типи, що розрізняються за ставленням до світу: традиціоналістський, гедоністичний і прогресистський життєві світи. У першому випадку, основним принципом є підпорядкування індивіда суспільству, інтересам цілого, нормі. У другому значимим є тільки сьогодення, «тут і зараз», а співвідношення індивіда і суспільства має характер паразитизму. Третій життєвий світ характеризується спрямованістю в майбутнє, його принципом стає самореалізація – особистий внесок в життя суспільства. Цей життєвий світ можна позначити як «прогресистський»; відносини індивіда і суспільства ґрунтуються не на підпорядкуванні або протистоянні інтересів, а на тому, що індивід бере на себе вираження перспективних інтересів суспільства і займає стосовно нього певною мірою позицію лідера. Він створює те, чого немає в суспільстві, спрямовує або просуває суспільство [8].

Центральною категорією, в якій знаходить відображення будь-який життєвий світ, є категорія вибору. І цей вибір буде різним у життєвих світах (образах світу) різного типу. Сенс вибору полягає у визначенні оптимального шляху здійснення життя, спрямованого на досягнення певного результату. Для того, щоб зробити це, людина повинна володіти активною життєвою позицією. Активність життєвої позиції характеризує здатність особистості керувати подіями свого життя, активно в них втручатися. Д. Леонтьєв виділяє чотири типи життєвої позиції: дієва – характеризується усвідомленістю та активністю, людина усвідомлює плин свого життя, здатна зайняти до нього активну позицію і керувати нею; імпульсивна – за якої виражена активність і відсутня при цьому усвідомленість, в результаті життя стає хаотичним; споглядальна – характеризується усвідомленістю і відсутністю активності; страждальна – відсутність усвідомленості та активності стосовно свого життя, повне пасивне підпорядкування обставинам. Відтак, кожний тип життєвої позиції - це своєрідне відображення образу світу, життєвого світу, їх наслідок [8].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, можна констатувати той факт, що на сучасному етапі розвитку психологічної науки дослідниками активно розробляється ідея єдності сприйняття світу і оцінки особистістю своїх можливостей у ньому як основи для вибору певних стратегій взаємодії з об'єктивною реальністю, як психологічної основи самореалізації особистості. Відтак, образ світу виступає базовою індивідуальною характеристикою особистості, цілісним особистісним феноменом, що відображає суб'єктивну інтерпретацію реальності, є основою життєдіяльності, відображає індивідуальний суб'єктивно-перетворений та структурований досвід людини в її неповторних зв'язках з оточуючим світом. З певним типом образу світу (життєвого світу) люди проявляють активність чи пасивність життєвої позиції, і тому в цьому контексті перспективу подальшого дослідження ми бачимо в розробці поняття та експериментальному дослідженні життєтворчого образу світу.

**Список використаних джерел**


1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 247 с.
2. Ахмеров Р.А. Жизненные программы личности / Р.А. Ахмеров // Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы междунар. научно-практической конференции. Часть 1. – Наб. Челны: Изд-во Камского гос. политехнич. ин-та, 2003. – С. 3-4.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – 250 с.
4. Клочко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск: Издательство Томского университета, 2005. – с. 137.
5. Коржова Е.Ю. Типология жизненных ориентаций на основе субъектного похода к личности / Е.Ю. Коржова // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т.1. – С.184-190.
6. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
7. Леонтьев А.Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев / Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251 – 262.
8. Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров / Д.А. Леонтьев // 2 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004, С. 114-116.

9. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2009. – 159 с.
10. Мэй Р. Открытие Бытия / Р. Мэй. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. – 250 с.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.

**References**

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Strategija zhizni / K.A. Abul'hanova-Slavskaja. – M.: Nauka, 1991. – 247 s.
2. Ahmerov R.A. Zhiznennye programmy lichnosti / R.A. Ahmerov // Nauka i praktika. Dialogi novogo veka: Materialy mezhdunar. nauchno-prakticheskoj konferencii. Chast' 1. – Nab. Chelny: Izd-vo Kamskogo gos. politehnich. in-ta, 2003. – 3-4 s.
3. Vasiljuk F.E. Psihologija perezhivanija / F.E. Vasiljuk. – M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. – 250 s.
4. Klochko V.E. Samorealizacija lichnosti: sistemnyj vzgljad / V.E. Klochko, Je.V. Galazhinskij. – Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2005. – 137 s.
5. Korzhova E.Ju. Tipologija zhiznennyh orientacij na osnove sub"ektnogo pohoda k lichnosti / E.Ju. Korzhova // Psihologija cheloveka v sovremennom mire: materialy Vserossijskoj jubilejnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S.L. Rubinshtejna, 15-16 oktjabrja 2009 g. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2009. – T.1. – 184-190 s.
6. Kronik A.A. Kauzometrija: Metody samopoznanija, psihodiagnostiki i psihoterapii v psihologii zhiznennogo puti / R.A. Ahmerov, A.A. Kronik. – M.: Smysl, 2003. – 284 s.
7. Leont'ev A.N. Obraz mira / A.N. Leont'ev / Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. T.II. – M.: Pedagogika, 1983. – 251 – 262 s.
8. Leont'ev D.A. K tipologii zhiznennyh mirov / D.A. Leont'ev // 2 Vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija po jekzistencial'noj psihologii: materialy soobshhenij / pod. red. D.A. Leont'eva. – M.: Smysl, 2004, 114-116 s.
9. Ljengle A. Person. Jekzistencial'no-analiticheskaja teorija lichnosti / A. Ljengle. – M.: Genezis, 2009. – 159 s.
10. Mjej R. Otkrytie Bytija / R. Mjej. – M.: Institut Obshhegumanitarnyh Issledovanij, 2004. – 250 s.
11. Rubinshtejn S. L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – M.: Nauka, 1997. – 191 s.

**Резюме.** Статья посвящена теоретическому исследованию психологических особенностей формирования образа мира в контексте проблемы самореализации человека и его мировосприятия, проанализированы особенности фундаментальных экзистенциональных мотиваций, жизненных стратегий, жизненных ситуаций, жизненной позиции, жизненных программ, жизненного мира личности, принципы саморегуляции мотивации к миру.

Ключевые слова: образ мира, экзистенциональная мотивация, праинтенциональность, субъектное развитие, жизненный мир, жизненная стратегия, жизненная программа, жизненная ситуация, жизненная позиция, принципы мотивации к миру.

**Summary.** This article provides a theoretical study of psychological peculiarities of the image of the world forming from the perspective of personality self-fulfillment and his/her worldview, peculiarities of basic existential motivations, life strategies, life situations, life programs, personality life-world, principles of self-regulation of motivation to the world.

Key words: image of the world, existential motivation, great intentionality, subjective development, life-world, life strategy, life program, life situation, life position, principles of motivation to the world.

**УДК 159.937.22:[159.9:331.54]** **І.А. ДРУЖИНІНА**

## ЕМПАТІЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті аналізуються підходи до вивчення феномену емпатії, розкривається місце емпатії серед професійно важливих якостей психологів, обґрунтовується важливість розвитку емпатії у процесі професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців у галузі психології.*

***Ключові слова:*** емпатія, професійно важливі якості, майбутні психологи.

**Постановка проблеми.** Останнім часом у психологічній науці спостерігається посилення уваги до методологічних, теоретичних, прикладних проблем, пов'язаних з підготовкою практичних психологів. Причиною цього інтересу є дефіцит теоретико-експериментальних розробок, присвячених вдосконаленню практичного навчання студентів-психологів, яке б орієнтувалось на формування професійних якостей, важливих для роботи в різних закладах та з різними категоріями клієнтів.

На сьогоднішній день навчальні плани психолого-педагогічної галузі знань більше зорієнтовані на розвиток інтелектуально-комунікативних умінь студентів, тобто засвоєння наукових теорій та концепцій розвитку, формування здатності будувати конструктивні міжособистісні взаємини тощо. Поза належною увагою залишається проблема особливостей та механізмів формування професійно важливих якостей, специфічних та

необхідних саме для професії психолога. Серед них поряд з соціально-перцептивними якостями, мотивами професійної діяльності, дослідники виокремлюють відповідні якості особистості майбутнього фахівця, провідне місце серед яких належить емпатії.

**Мета статті** – розглянути основні підходи до вивчення та розуміння емпатії як однієї з важливих професійних якостей майбутніх фахівців у сфері психології.

**Результати теоретичного дослідження.** У вітчизняній психології проблематика формування професійно важливих якостей майбутніх психологів висвітлена у працях М.Амінова, О.Бондаренка, М.Боришевського, С.Васьківської, Ж.Вірної, Л.Долинської, Ю.Долінської, Н.Коломінського, І.Мартинюк, М.Молоканова, Л.Орбан-Лембрик, В.Панка, Н.Пов`якель, Н.Пророк, В.Семиченко, Л.Терлецької, Л.Уманець, В.Федорчука, Н.Чепелєвої та ін.

Здебільшого дослідники визначають професійно важливі якості як внутрішні психологічні характеристики суб'єкта, що відображаються у професійній діяльності, підвищують ефективність розв'язання професійних завдань, сприяють особистісно-професійному зростанню й удосконаленню особистості у процесі здійснення діяльності. На формування професійних якостей можуть впливати мотиви вибору професії, сформованість комунікативних умінь, здатність успішно адаптуватись у різних навчальних, робочих ситуаціях, вільне володіння рідною мовою та чимало інших чинників.

Так, В.Шадріков під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність оволодіння нею [10].

У роботах В.Бодрова, В.Дружиніна, В.Марищука знаходимо думку про гетерохронність змін та нерівномірність фаз розвитку професійно важливих якостей, про зміну домінуючих якостей у процесі освоєння професії, про структурування окремих професійно важливих якостей в їх сукупності в міру професіоналізації тощо.

Визначаючи професійно важливі якості психолога, Л.Долинська зазначає, що значущими для успішної психологічної діяльності якостями називаються індивідуальні характеристики і властивості, які можна об'єднати в три блоки: 1) інтелектуальні (допитливість, рефлективність, логічність і практичність розуму, критичність і нестандартність мислення та ін.); 2) комунікативні (емпатія, комунікабельність, соціабельність, такт, дипломатичність, незалежність, гуманістична спрямованість та ін.); 3) емоційні (потреба в соціальних контактах, емоційна стабільність, дружелюбність, висока самооцінка і адекватний рівень домагань, уміння управляти собою тощо) [6].

О.Сидоренко і Н.Хрящова виділяють такі якості практичного психолога: психологічна спостережливість, психологічне мислення, самоконтроль, уміння слухати, емпатія, креативність [11].

М.Амінов і М.Молоканов виявили, що для успішної професійної діяльності практичного психолога найважливішими якостями особистості є: загальний інтелект і стресостійкість, підтримуючий стиль спілкування. За їх даними, психолог має вміти підтримувати контакт, бути емпатійним, енергійним і самодостатнім [2].

І.Юсупов виділяє найважливішими в особистості психолога емпатію, емоційну стійкість, альтруїзм, високий соціальний інтелект, здатність до ефективного реагування та прогнозування міжособистісних стосунків. Також він вибудовує пріоритетний ряд професійно необхідних якостей наступним чином: емпатія – афективна, когнітивна, предикативна; соціальна сенситивність – спостережлива, номотетична, ідеографічна; емоційна стійкість; альтруїзм; незалежність; комунікативність, самоконтроль, професійні знання.

На підставі низки досліджень із використанням психограм психолога-практика та визначення професійно важливих якостей успішного фахівця С.Симоненко та С.Трейгер дійшли висновку, що по значущості перше місце займають комунікативні та емпатійні особистісні якості фахівця-психолога.

Н.Чепелєва вказує на такі професійно важливі якості психолога як емпатійність, сенситивність, уміння слухати клієнта та інтерпретувати зміст його висловлювань, встановлювати контакт [9].

Таким чином, значна кількість авторів з поміж спектру якостей виокремлюють емпатію як важливу професійну якість психолога, що допомагає ефективно здійснювати професійні функції.

Інтерес до проблеми емпатії зустрічаємо у працях Р.Бернса, В.Бойка, Т.Гаврилової, Т.Василишиної, В.Кротенка, О.Орищенко, К.Роджерса, О.Саннікової, Т.Федотюка, І.Юсупова та ін.

У психологічній літературі поняття «емпатія» отримало розповсюдження на початку 50-х років XX сторіччя. У більш ранніх роботах дослідники частіше користувались поняттям «симпатія», вживаючи його у широкому сенсі: як розуміння, чуйність, емоційна співпричетність. У радянській психології термін «емпатія» з'явився тільки на початку 70-х років XX сторіччя і пов'язується з дослідженнями Т.Гаврилової.

М.Обозов зауважив, що емпатія виступає емоційно-позитивною установкою на об'єкт. При взаємній симпатії емоційно-позитивні установки створюють цілісний внутрішньо-груповий (внутрішньо-парний) стан задоволення взаємодією (безпосередньою або опосередкованою) [5].

Емпатія, за С.Головіним, – це «осягання емоційного стану, проникнення-вчуття в переживання іншої людини. Здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають у іншого індивіда в ході спілкування з ним. Розуміння іншої людини шляхом емоційного «вчуття» в її переживання». Автор поділяє емпатію на: емоційну, засновану на механізмах проекції та наслідування моторних та афективних реакцій іншого; когнітивну, що базується на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналогії тощо; предикативну, що проявляється як здатність передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях [8, 784-785].

Емпатія передбачає можливість зрозуміти почуття співрозмовника, жити його почуттями, співпереживати йому. Ця здатність найбільш «невловима» для аналізу, але очевидна для всіх людей, що спілкуються. Здатність до емпатії розвивається в людей, які самі достатньо пережили і багато відчули.

Найтиповішими формами емпатії є співпереживання і співчуття. Співпереживання передбачає переживання індивідом тих самих почуттів, які відчуває інший, але це переживання звернене на себе. Індивід переживає або те, що може статися з ним у майбутньому, або те, що вже пережив у минулому. Співчуття – це переживання негараздів іншого безвідносно до власного стану [8, 785].

А.Адлер розглядає емпатію як одну з креативних функцій особистості: «Емпатія починається, коли одна людина розмовляє з іншою. Неможливо зрозуміти когось іншого, якщо неможливо при цьому ідентифікуватись з ним». [1, 79].

Механізм емпатії в певних рисах подібний до механізму ідентифікації: вміння поставити себе на місце іншого, поглянути на речі його очима. Проте, «поглянути на речі чиїмись очима» не обов'язково означає ототожнити себе з цією людиною. Якщо людина ототожнює себе з іншою особою, це означає, що вона будує свою поведінку так, як будує її ця особа. Коли ж людина виявляє до неї емпатію, вона просто бере до уваги лінію її поведінки, але свою власну поведінку може будувати зовсім інакше. В обох випадках враховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа зрозуміти партнера по спілкуванню, ставши на його позицію, діючи відповідно до неї; інша – зрозуміти його, врахувати його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму.

На думку О.Бодальова, як феномен особистісного контакту емпатія безпосередньо регулює взаємовідносини людей і визначає моральні якості людини. В процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, яка в подальшому визначає поведінку особистості стосовно інших людей [3].

Вираженість емпатії і її форма (співчуття, співпереживання) залежать як від природних особливостей особистості, наприклад, темпераменту, загальної чутливості, так і від умов виховання, життєдіяльності людини, її емоційного досвіду. Емпатія виникає і формується у взаємодії, спілкуванні. В основі цього процесу лежить механізм усвідомленої чи неусвідомленої ідентифікації.

С.Максименко визначає емпатію як індивідуально-психологічну властивість, що характеризує здатність людини до співпереживання й співчуття, та як важливий компонент у спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою [7].

Окремі автори розглядають емпатію як основний принцип інтимно-особистісного рівня спілкування, що характеризується особливою психологічною близькістю, проникненням до внутрішнього світу іншої людини. Цей принцип є основою сімейних відносин: у колі родини закладається й розвивається емпатійність особистості [4].

У певних дослідженнях відзначається, що з розвитком індивідуальності людини відбувається поступовий процес становлення емпатійності. Це довгий процес переходу від нижчих, інстинктивних форм емпатійного реагування до вищих, моральних форм. У своїх розвинутих формах емпатія стає психологічним механізмом розуміння особистості іншої людини і в цьому сенсі стає підґрунтям формування певної програми взаємодії з іншим. Саме емпатія дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності людини на рівень, який відповідає психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей, де передбачаються рівні психологічні позиції учасників, активність обох сторін (при якій кожна не тільки відчуває вплив, але й сама в рівній мірі впливає на іншого), взаємне проникнення до світу почуттів та переживань один одного, прагнення до співчуття та активна взаємна гуманістична спрямованість.

Беззаперечне значення має емпатія у професійній діяльності психолога, адже не випадково в професійних психологічних колах її часто називають основним інструментом роботи психолога. Успішна діяльність фахівця-психолога не є ефективною при відсутності або зниженні у нього рівня емпатії. В даному випадку ми говоримо про вміння психолога наблизитися до внутрішнього світу іншої людини у відповідності з її емоційним станом, що є неможливим без досить виражених емпатичних здібностей.

Емпатичні прояви можна вважати основними в процесі встановлення довірчого контакту з іншою людиною, а тим більше для проведення психологічних консультацій, психотерапевтичної та психокорекційної роботи.

Особливо актуальна ця проблема в професійному становленні студентів-психологів, так як саме в цей період продовжує розвиватися емпатійне ставлення до інших, і мотивується професійне самовизначення. Для майбутнього психолога емпатія є провідною професійно важливою якістю, оскільки в процесі її розвитку студенти-психологи набувають такі особистісні якості як співчуття, співпереживання, емоційну чуйність, розуміння психологічних станів інших людей, потребу спілкуватись і допомагати іншим людям.

Емпатія тісно пов'язана з альтруїстичними мотивами, мотивами емпатійної поведінки і комунікативними особливостями особистості. Відповідно, студенти, які пройшли спеціальну підготовку з розвитку емпатії, значно краще вирішують професійні психологічні задачі. А це одна з необхідних умов професійного самовизначення особистості.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** На основі теоретичного дослідження виявлено багатогранність і глибинність розуміння емпатії в історії філософсько-психологічної науки. Емпатія постає як утворення особистості, що визначає формування установок, мотивів, спрямованості поведінки людини у взаємовідносинах з іншими людьми і в професійній діяльності. Емпатія формується в ранньому дитячому віці у взаєминах зі значимими дорослими і розвивається в результаті різноспрямованого впливу життєвого досвіду.

Як професійно важлива якість психолога емпатія посідає важливе місце в процесі професійно-особистісної підготовки студентів психологічних спеціальностей. Вона сприяє розвитку міжособистісних відносин і стабілізує їх, виступає підґрунтям для формування співчуття, співпереживання, емоційної чуйності, що дозволяє надавати необхідну підтримку клієнтам, краще розуміти їх психологічні стани.

Перспективним вважаємо вивчення проблеми вдосконалення розвитку емпатійних здібностей майбутніх психологів конкретними практичними формами й методами.

**Список використаних джерел**


1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – Етеринбург : «Деловая книга», 1998. – 368 с.
2. Аминов Н. А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 104–110.
3. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002. – 320 с.
4. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : Норма и отклонения / Г.М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 186 с.
5. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : дис канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Василишина. – К., 2000. – 230 с.
6. Долинська Л. В. Забезпечення сучасних потреб освіти шляхом підготовки вчителя-психолога / Л. В. Долинська // Українська еліта та її роль у державотворенні : Наукові записки Мін. освіти і науки України; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України . – К., 2000. – Вип. 1. – С. 25–29.
7. Емпатійний розвиток дитини / Упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос–СВС, 2003. – 182 с.
8. Словарь практического психолога / [Сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
9. Чепелєва Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. В. Чепелєва // Персонал. – 2000. – № 5 (59): Приложение. – № 10 (15). – С. 17–19.
10. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : [учеб. пособие] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1998. – 320 с.
11. Шнейдер Л. Б. Пособие по психологическому консультированию: [учеб. пособие] / Л. Б. Шнейдер. – М. : Ось-89, 2003. – 272 с.


**References**


1. Abramova G. S. Prakticheskaja psihologija / G. S. Abramova. – Eterinburg : «Delovaja kniga», 1998. – 368 s.
2. Aminov N. A. O komponentah special'nyh sposobnostej budushhih shkol'nyh psihologov / N. A. Aminov, M.V. Molokanov // Psihologicheskij zhurnal. – 1992. – T. 13, №5. – 104–110 s.
3. Bodalev A. A. Psihologija obshhenija / A. A. Bodalev. – M. : Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2002. – 320 s.
4. Breslav G. M. Jemocional'nye osobennosti formirovanija lichnosti v detstve : Norma i otklonenija / G.M. Breslav. – M. : Pedagogika, 1990. – 186 s.
5. Vasy`ly`shy`na T. V. Empatiya yak faktor efekty`vnosti pedagogichnogo spilkuvannya : dy`s kand. psy`xol. nauk : 19.00.07 / T. V. Vasy`ly`shy`na. – K., 2000. – 230 s.
6. Doly`ns`ka L. V. Zabezpechennya suchasny`x potreb osvity` shlyaxom pidgotovky` vchy`telya-psy`xologa / L.V. Doly`ns`ka // Ukrayins`ka elita ta yiyi rol` u derzhavotvorenni : Naukovi zapy`sky` Min. osvity` i nauky` Ukrayiny`; Insty`tut psy`xologiyi im. G.S. Kostyuka APN Ukrayiny` . – K., 2000. – Vy`p. 1. – S. 25–29.
7. Empatijny`j rozvy`tok dy`ty`ny` / Uporyad.: S. Maksy`menko, K. Maksy`menko, O. Glavny`k. – K. : Mikros–SVS, 2003. – 182 s.
8. Slovar' prakticheskogo psihologa / [Sost. S.Ju. Golovin]. – Minsk : Harvest, 1998. – 800 s.
9. Chepelyeva N. V. Osoby`stisna pidgotovka psy`xologa-prakty`ka / N. V. Chepelyeva // Personal. – 2000. – №5 (59): Pry`lozheny`e. – №10 (15). – 17–19 s.
10. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka : [ucheb. posobie] / V. D. Shadrikov. – M. : Logos, 1998. – 320 s.
11. Shnejder L. B. Posobie po psihologicheskomu konsul'tirovaniju: [ucheb. posobie] / L. B. Shnejder. – M. : Os'-89, 2003. – 272 s.



**Резюме.** В статье анализируются подходы к изучению феномена эмпатии, раскрывается место эмпатии среди профессионально важных качеств психологов, обосновывается важность развития эмпатии в процессе профессионально-личностного становления будущих специалистов в области психологии.



Ключевые слова: эмпатия, профессионально важные качества, будущие психологи.



**Summary.** This article analyzes the approaches to the study of the phenomenon of empathy, empathy revealed place among the important qualities of professional psychologists is justified by the importance of empathy in the professional and personal development of future professionals in the field of psychology.



Key words: empathy, professionally important qualities, future psychologists.

**УДК 159.923-057.87:159.964** **Т.І. ДУЧИМІНСЬКА**

# СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ СТУДЕНТІВ

*У статті розглянуто поняття особистісної безпорадності як стійкого багатокомпонентного психологічного утворення особистісного рівня; обґрунтовано негативний вплив її проявів на успішність та результативність діяльності особистості. Проаналізовано існуючі способи корекції та подолання особистісної безпорадності. Розроблено програму соціально-психологічного тренінгу як засобу подолання проявів особистісної безпорадності у поведінці та навчальній діяльності студентів та доведено його ефективність за кількісними і якісними показниками.*

***Ключові слова:*** *особистісна безпорадність, навчальна діяльність студентів, корекція, подолання, соціально-психологічний тренінг.*

**Постановка проблеми**. Досліджуючи психологічний феномен особистісної безпорадності учені розглядають її як стійке багатокомпонентне психологічне утворення особистісного рівня, що включає складові когнітивного (високі показники песимістичного атрибутивного стилю), мотиваційного (низький рівень домагань і мотивації досягнення) та емоційного (високі показники тривожності, невпевненості, пригніченості, втоми, занижена самооцінка) компонентів [1; 7].

Прояви безпорадності як комплексної особистісної властивості спостерігаються у поведінці та провідній діяльності особистості, а саме у зниженні її ефективності, результативності та успішності.

З огляду на важливість розуміння й аналізу у контексті поведінкових проявів, особистісного розвитку людини тощо феномен особистісної безпорадності активно вивчається російськими психологами. Водночас у вітчизняній психології такі дослідження є епізодичними, або стосуються лише окремих аспектів психічних проявів особистості (В. Горбунова, Я. Гошовський, С. Занюк, О. Колісник та ін.), що окреслює нові перспективи вивчення цієї проблеми й розробки форм й методів психокорекційної роботи щодо профілактики та подолання особистісної безпорадності.

Саме тому **метою статті** є презентація програми соціально-психологічного тренінгу й аналіз його результативності як засобу корекції проявів особистісної безпорадності у поведінці та навчальній діяльності студентів.

**Результати теоретичного дослідження**. Вивчаючи феномен особистісної безпорадності, детермінанти її виникнення, прояви на когнітивному, мотиваційному та емоційному рівнях у симптомокомплексі стійких характеристик індивіда, дослідники виділяють способи корекції та профілактики цього особистісного утворення, враховуючи внутрішні резерви особистості й особливості зовнішніх впливів (факторів середовища).

У працях зарубіжних вчених [1; 2; 6; 7; 8] описується специфіка педагогічного впливу при корекції сформованої безпорадності, яка проявляється в особистісно-орієнтованому стилі взаємодії викладача зі студентами, опорі на «індивідуальні відносні норми», зміні контролюючих стратегій викладача на партнерську взаємодію, використанні конструктивних видів схвалення і критики тощо.

Водночас, підкреслюючи важливість зовнішнього впливу в профілактиці та корекції безпорадності, вчені [2; 3; 6; 7] виділяють роль внутрішніх чинників – відповідних особистісних якостей та ефективних стратегій поведінки. В межах атрибутивної терапії описано модель зміни несприятливої каузальної атрибуції (оцінки своїх здібностей як недостатніх) на модель, в якій відповідальність за неуспіх приписується недостатній старанності; охарактеризовано модель де Чармса, в основі якої лежить переживання стану причинності (інтенційності дій і особистої відповідальності за їх результати), теорію мотивації досягнення Аткінсона-МакКлеланда-Вейнера, яка ґрунтується на встановленні балансу між прагненням до успіху та униканням невдач, концепцію оптимізму-песимізму М. Селігмана, який пропонує програму самонавчання подоланню неприємностей.

Дослідницька вибірка склала 264 студенти вищих навчальних закладів. За допомогою низки стандартизованих методик було здійснено діагностику сформованості особистісної безпорадності за такими діагностичними критеріями: атрибутивний стиль, самооцінка емоційних станів, мотивація досягнення, рівень суб'єктивного контролю та виявлено взаємозв'язок проявів особистісної безпорадності з провідною (навчально-професійною) діяльністю досліджуваних. Для обробки результатів констатувального експерименту використовувались методи математичної статистики.

За допомогою кластерного аналізу було виділено три кластери, до яких увійшли студенти з високими показниками безпорадності (9,09 %), її протилежною якістю – самостійністю (11,36 %) й студенти з різним поєднанням діагностичних показників (79,54 %). Кореляційний аналіз дав значну кількість взаємозв'язків між основними складовими когнітивного, мотиваційного та емоційного компонентів особистісної безпорадності студентів й показниками мотивації та успішності їх навчальної діяльності.

За результатами вивчення нами корекційно-профілактичних форм та методів роботи виявлено, що найбільш оптимальним засобом подолання особистісної безпорадності (формування мотивації досягнення, зміни атрибутивного стилю, встановлення суб'єктивного контролю над ситуацією тощо) є соціально-психологічний тренінг як метод активного навчання та впливу на особистість. С. Макшанов стверджує, що саме

тренінгова форма роботи є найефективнішим способом перепрограмування наявної у людини моделі управління своєю поведінкою та діяльністю [4; 5].

Теоретико-методологічною базою для розробки структури тренінгу подолання особистісної безпорадності стала авторська модель, що відображає психологічні особливості безпорадності студентів та основні засади корекційних і навчальних програм з метою профілактики самоставлення та поведінки, що характеризуються як безпорадні [1; 6]. Усі методи подібної роботи мають на меті розвиток внутрішніх ресурсів студента (особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки тощо).

У структурі програми тренінгу, ми виділили три навчально-змістових модулі:

1) оптимістичний атрибутивний стиль як засіб корекції особистісної безпорадності:

2) емоційна стабільність як запорука подолання особистісної безпорадності;

3) поведінкова активність особистості як детермінанта формування мотивації досягнення успіху.

На початковому етапі роботи тренінгової групи, при переході від однієї теми тренінгу до іншої та під час занять нами застосовувалися так звані організаційно-спрямовуючі форми роботи з метою організації до роботи учасників тренінгу; обговорення правил групової роботи; вивчення очікувань учасників тренінгу; визначення емоційного стану кожного члена групи; рефлексії тощо. Реалізація мети тренінгу здійснювалась завдяки використанню інтерактивних технік та вправ, таких як рольова гра, самопрезентація, групова дискусія, метод «мозкового штурму», виконання аналітичних або творчих завдань з їх подальшим представленням тощо.

Для проведення формувального експерименту із числа «безпорадних» студентів було відібрано експериментальну та контрольну групи до яких увійшли по 12 осіб. В експериментальній групі робота мала системний та організований характер і базувалась на встановлених принципах тренінгової роботи для саморозвитку та самопізнання учасників. Студенти контрольної групи продовжували навчальний процес без залучення до жодних форм роботи у формувальному експерименті.

Програма тренінгу містила: вступ, три навчальних модулі, змістове наповнення яких реалізовувалось у 9 заняттях та підведенні підсумків тренінгу.

Орієнтовна тривалість кожного з 9 занять складала 4 академічні години. Загальний обсяг тренінгу становив: вступ – 2 академічні години; основна частина – 32 академічні години; підведення підсумків тренінгу – 2 академічні години. Відповідно до змісту кожного модуля та завдань конкретної теми визначався перелік вправ, методів та форм роботи.

Структура кожного заняття містила три основні етапи. Перший з них – вступ або розминка: під час першої зустрічі передбачала процедуру знайомства учасників, а під час наступних занять активізувала кожного учасника тренінгу до роботи. Наступним етапом роботи було розкриття теми заняття та власне робота над проблемами, що озвучувались у вступі. Підсумковим етапом кожного заняття було підведення підсумків і рефлексивний аналіз вражень та результатів зустрічі.

Оцінка ефективності проведення психологічного тренінгу для студентів здійснювалась на основі отриманих якісних і кількісних показників. Було виявлено зміни у способах атрибуції, мотиваційній активності, результативності навчальної діяльності у студенів тренінгової групи.

Для визначення загальної ефективності соціально-психологічного тренінгу були проведені повторні діагностичні зрізи в експериментальній та контрольній групах. Статистична значущість отриманих результатів контролювалась за допомогою кутового перетворення Фішера (критерій $\varphi$) для незалежних вибірок на рівні $p \leq 0{,}05$. Виявлений рівень статистичної значущості відмінностей за результатами діагностики в експериментальній групі та відсутність таких результатів після повторного дослідження контрольної групи дають змогу вважати розроблений нами тренінг ефективним та доцільним методом подолання особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів.

Отже, основними результатами формувального експерименту, що здійснювався за допомогою впровадження тренінгової програми є:

– зміна атрибутивного стилю з песимістичного до оптимістичного (з показника 1,28 до 4,33 балів), що демонструє нам готовність учасників тренінгу до персоналізації позитивних подій, усвідомлення ними факту непостійності негативних подій та їх наслідків;

– зростання показників за саомоцінкою емоційних станів (із показника 18,19 до 24,03 балів) засвідчує, що під час тренінгової роботи відбулися зміни і у емоційному компоненті стану особистісної безпорадності, що водночас детермінує позитивну оцінку подій і явищ навколишнього світу студентами та власного Я;

– зростання показників мотивації за пізнавальними мотивами, мотивами змагання, самоповаги (з показника 7,05 до 11,61 балів). Студенти в процесі рефлексії власних домінуючих діяльнісних стимулів працювали над розвитком тих мотивів діяльності, яких, на їх думку, їм не вистачає;

– зростання показників мотивації діяльності, яка пов'язана із досягненням складних завдань (з 6,55 до 9,11 балів), що демонструє готовність учасників тренінгу до постановки і досягнення складних цілей;

– ріст внутрішньої мотивації навчання, що детермінує активність студентів у процесі здобуття знань, отриманні професійних навичок (показники збільшились з 3,32 до 6,12 балів);

– збільшення зовнішньої мотивації навчання (мотив отримання диплому про вищу освіту) (з 5,18 до 8,53 балів). Така ситуація у нашому суспільстві є закономірною, адже вища освіта вже давно є критерієм певного соціального статусу.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, нами виділено й проаналізовано існуючі способи корекції та подолання особистісної безпорадності; запропоновано програму соціально-психологічного тренінгу для корекції особистісної безпорадності у навчальній діяльності студентів. Описано роль внутрішніх чинників (розвиток відповідних особистісних якостей та ефективних стратегій поведінкової активності особистості) у корекції та подоланні особистісної безпорадності.

Результати впровадження соціально-психологічного тренінгу для студентів, засвідчили його ефективність за кількісними і якісними показниками. Якісні зміни проявились в усвідомленні студентами причин та наслідків стану особистісної безпорадності, формуванні продуктивних стратегій поведінки на основі індивідуальних норм досягнення; корекції власного стилю пояснення причин успіху та невдач, набутті навичок конструювання збалансованого рівня домагань тощо. Кількісні показники засвідчили зміни в атрибутивному стилі, самооцінці емоційних станів, зростання показників мотивації за пізнавальними мотивами, мотивами змагання, самоповаги, а також ріст внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми корекції та профілактики особистісної безпорадності студентів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ґрунтовному вивченні причин та проявів особистісної безпорадності студентів й розробці на цій основі комплексних психолого-педагогічних технологій її подолання.

**Список використаних джерел**


1. Батурин Н.А. Психология успеха и неудачи / Н.А. Батурин. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
2. Батурин Н.А. Анализ подходов к профилактике и коррекции выученной беспомощности /Н.А. Батурин, И.В. Выбойщик // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. / под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – Т.2. – С. 116-127.
3. Зелигман М. Как научиться оптимизму: советы на каждый день /М. Зелигман; пер. с англ. – М.: Вече, 1997. – 432 с.
4. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Часть 1. / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – 108 с.
5. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – СПб., 1997. – 214 с.
6. Хекаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
7. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 410 с.
8. Boggiano A.K. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies / A.K. Boggiano, Ph. Katz // Journal of Social Issues. – 1991. – Vol. 47, № 4. – P. 35-51.


**References**


1. Baturin N.A. Psihologija uspeha i neudachi / N.A. Baturin. – Cheljabinsk: Izd. JuUrGU, 1999. – 100 s.
2. Baturin N.A. Analiz podhodov k profilaktike i korrekcii vyuchennoj bespomoshhnosti / N.A. Baturin, I.V. Vybojshhik // Teoreticheskaja, jeksperimental'naja i prakticheskaja psihologija: sb. nauch. tr. / pod red. N.A. Baturina. – Cheljabinsk: Izd-vo JuUrGU, 2000. – T.2. – 116-127 s.
3. Zeligman M. Kak nauchit'sja optimizmu: sovety na kazhdyj den' /M. Zeligman; per. s angl. – M.: Veche, 1997. – 432 s.
4. Makshanov S. I. Psihogimnastika v treninge. Katalog. Chast' 1. / S. I. Makshanov, N. Ju. Hrjashheva. – SPb., 1993. – 108 s.
5. Makshanov S. I. Psihologija treninga / S. I. Makshanov. – SPb., 1997. – 214 s.
6. Hekauzen H. Motivacija i dejatel'nost' / X. Hekhauzen. – 2-e izd. – SPb.: Piter; M.: Smysl, 2003. – 860 s.
7. Ciring D.A. Psihologija lichnostnoj bespomoshhnosti: issledovanie urovnej sub"ektnosti. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2010. – 410 s.
8. Boggiano A.K. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies / A.K. Boggiano, Ph. Katz // Journal of Social Issues. – 1991. – Vol. 47, № 4. – P. 35-51.



**Резюме.** В статье рассмотрено понятие личностной беспомощности как устойчивого многокомпонентного психологического образования личностного уровня; обоснованно негативное влияние ее проявлений на успешность и результативность деятельности личности. Проанализированы существующие способы коррекции и преодоления личностной беспомощности. Разработана программа социально-психологического тренинга как средства преодоления проявлений личностной беспомощности в поведении и учебной деятельности студентов и доказана его эффективность по количественным и качественным показателям.



Ключевые слова: личностная беспомощность, учебная деятельность студентов, коррекция, преодоление, социально-психологический тренинг.



**Summary.** The article reveals the notion of individuality helplessness as a stable many-component psychological formation of personality level. It was grounded the negative influence of its manifestation on personality's activity that are observed in lowering of its effectiveness, performance and advancement. It was analyzed the existing

ways of correction and overcoming of individuality helplessness. It was developed the program of social-psychological training as means of overcoming of manifestations of individuality helplessness in behavior and educational activity of students and it was also proved its effectiveness according to quantitative and qualitative indices.

Key words: individuality helplessness, students' educational activity, correction, overcoming, social-psychological training.

**УДК 159.922.7-053.6**

**С.Б. ЖАРІКОВА**

## ОБРАЗ «Я» ПІДЛІТКА У ЦІЛІСНІЙ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*Підлітковий вік є особливо чутливим до стану психологічного здоров'я, так як характеризується, насамперед, становленням фундаментальних особистісних конструктів та новоутворень. Тому «Адекватність образу Я» можна вважати вагомою складовою цілісної моделі психологічного здоров'я особистості. Процес зниження показників цієї складової у підлітків має розглядатися як процес динамічної загрози, що може мінімізуватися за умов своєчасної діагностики та професійної корекції.*

***Ключові слова:*** *образ Я, підлітки, прийняття себе, психологічне здоров'я, самоінтерес, самооцінка, самоповага, самосимпатія.*

Підлітковий вік характеризується динамічністю розвитку фундаментальних психологічних структур, дисбалансом окремих психологічних і особистісних функцій та особливою вразливістю з боку оточуючого середовища. Тому сьогодні дуже гостро постає питання підтримки та розвитку психологічного здоров'я у субкультурі підлітків.

У багатьох сучасних дослідженнях підлітковий вік розглядається як важливий поворотний рубіж онтогенетичного розвитку, що пов'язаний з якісно новим етапом формування самосвідомості, самоставлення (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. В. Столін, І. М. Слободчиков, Г. М. Прихожан, та ін.).

У якості особливостей, які в своїй сукупності свідчать про певну сформованість психологічного здоров'я підлітків в його особистісному розумінні, дослідники виділяють наступні:

- високий рівень соціально-психологічної адаптованості, що виявляє себе в гармонійних відносинах із оточуючими;
- суб'єктивне відчуття психологічного комфорту;
- високий потенціал досягнення благополуччя у житті, відчуття емоційного благополуччя;
- здатність приймати самого себе й при цьому визнавати цінність та унікальність інших людей;
- приймати відповідальність за своє життя і свої вчинки;
- здатність позитивно використовувати власний досвід для вирішення стресогенних ситуацій;
- готовність до подолання життєвих випробувань, вміння адекватно використовувати власні психологічні ресурси;
- позитивний вектор ставлення до життя.

Порушення психологічного здоров'я підлітків, зростання кількості психічних розладів пов'язані з особливостями сучасної соціокультурної ситуації. Криза традиційних цінностей і розмивання авторитетів самовизначення підростаючого покоління драматично ускладнюється ситуацією, що склалася в країні, що, в свою чергу, ускладнює формування соціокультурних та світоглядних позицій особистості, системи життєвих і моральних цінностей [5].

Крім того, навчальні перевантаження, невідповідність зовнішніх вимог та психофізіологічних можливостей учнів, відсутність мотивації до навчання призводять до того, що школа стає для школярів постійним джерелом стресу. У групі ризику опиняються, насамперед, підлітки, оскільки саме в цей період шкільні навантаження поєднуються з різкою перебудовою організму.

Е. Еріксон, який вважав підлітковий вік найбільш важливим і найбільш важким періодом людського життя, підкреслював, що психологічна напруженість, що супроводжує формування цілісної особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, у якому людина живе, від внутрішньої суперечливості суспільної ідеології [7].

Психологічне здоров'я дитини та дорослого відрізняється сукупністю особистісних новоутворень, які ще не з'явилися в дитини, але мають бути в дорослого, причому їхня відсутність у дитини не повинна сприйматись як порушення. Головними новоутвореннями підліткового віку, за Е. Шпрангером, є відкриття власного «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності [11].

Л. С. Виготський також відмічав розвиток рефлексії в якості новоутворення підліткового віку. Та на цьому підґрунті, - розвиток самосвідомості. Розвиток рефлексії у підлітка не обмежується тільки внутрішніми змінами особистості, у зв'язку з виникненням самосвідомості для підлітка стає можливим більш глибоке розуміння інших людей. Розвиток самосвідомості, як ніяка інша сторона душевного життя, залежить від культурного змісту середовища [6].

Л. І. Божович писала, що протягом підліткового періоду ламаються та перебудовуються всі попередні відносини дитини до світу та до самого себе, та розвиваються процеси самосвідомості та самовизначення. У змісті мотивів на перший план виходять мотиви, які пов'язані із світоглядом, що формується, та планами на майбутнє життя [1].

Протиріччя, характерні для цього вікового етапу, гострий характер перебігу статевого дозрівання стають основою для порушень особистісного і психічного розвитку підлітка, його психологічного здоров'я. Складнощі в вирішенні цих суперечностей перешкоджають становленню зрілої особистості, виходу її на якісно нову соціальну позицію, на якій формується свідоме ставлення до себе як члена суспільства.

На думку Є. І. Цибух, проблематика адиктивної особистості підлітка проявляється у бракові позитивної Я-самопрезентації, розмитих межах свого „Я" (нечіткості у визначенні меж цього „Я"). Самооцінка залежної особистості постійно перебуває в стані маятника: від повного самознецінювання до неадекватного „звеличення" свого „Я".

Дослідження „Я-образу" як психологічного чинника дезадаптації особливо актуальні щодо осіб підліткового віку, оскільки саме на цьому етапі життя, з одного боку, активно формується ця психоструктура, а з іншого – саме на цей вік припадає найбільша кількість порушень поведінки, що призводить до соціально-психологічної дезадаптованості особистості.

І. Кон зазначає, що динамічні прояви „Я-образу" підлітка слід позначати поняттями сильне „Я" або слабке „Я". Перше відзначається, як правило, високим рівнем рефлексивності й самоповаги. Навпаки, слабке „Я" позитивно корелює з відхиленнями у його поведінці: нечесністю, правопорушеннями, наркоманією, алкоголізмом, агресивною поведінкою, спробами самогубства та різними психічними розладами [4].

Досліджуючи шляхи впливу „Я-образу" на активність суб'єкта, В. Сафін виокремлює п'ять основних функцій цієї психоструктури: самоствердження, самосхвалення, самооцінку, саморегуляцію, самоспонукання. Формування в дитини здатності усвідомлювати свої „хочу", „можу", „маю", „потрібно" в процесі прийняття значущих для неї рішень і організацію на цій основі своєї поведінки автор вважає початком свідомого самовизначення особистості як суб'єкта життєдіяльності [9].

Важливим свідченням наявності психологічного здоров'я підлітків виступає їх здатність до саморегуляції, яка можлива за умови адекватності образу самого себе. Саморегуляція поведінки відбувається на основі самоприйняття й самооцінки. Питання самоприйняття та самооцінки найбільш важливого значення набуває саме в підлітковому віці, адже саме підлітковий вік є основним періодом становлення самосвідомості.

Самооцінка проявляється у свідомих судженнях індивіда, у яких він намагається сформулювати свою значущість. Однак, на думку Б. Г. Ананьєва, вона приховано або явно є присутньою у будь-якому самоописі. Є три моменти, важливих для розуміння самооцінки. По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє співставлення образу реального-Я з образом ідеального-Я. Другий фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій на даного індивіда. Нарешті, індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму ідентичності. Самооцінка, незалежно від того, чи лежать у її основі власні судження індивіда про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно задані стандарти, завжди носить суб'єктивний характер. Позитивне самосприйняття можна прирівняти з позитивним самоставленням, самоповагою, відчуттям власної цінності [2, 3, 8].

Самооцінка прямо пов'язана із процесом соціальної адаптації та дезадаптації особистості. Рівень самооцінки впливає не тільки на рівень домагань особистості, але й на обиране коло труднощів життєвих цілей, обумовлює тенденції розвитку особистості і її життєвої долі; ймовірність наростання фрустрованості й невротичності. Самооцінка підлітка впливає на успішність його діяльності та соціально-психологічний статус в колективі, регулює процес спілкування та стан психологічного комфорту.

Неадекватна самооцінка лежить в основі неадекватного образу Я, який може бути як неадекватно заниженим (що зустрічається частіше), так і неадекватно завищеним. Адекватний образ Я підлітка складається у співвіднесенні Я реального та Я ідеального з урахуванням очікуваної оцінки особистості підлітка з боку референтних оточуючих.

В. В. Столін доводить, що самовідношення включає такі складові, як самоінтерес, самосимпатія, самоповага, очікування позитивного ставлення інших. Адекватність образу Я залежить, в першу чергу, від самооцінки, самовідношення та уявлення щодо себе. Неадекватна самооцінка створює передумови для проблем у відносинах індивіда з самим собою й соціумом. Неадекватність образу Я стримує особистісний розвиток підлітка, не дозволяє планувати життєдіяльність, конструктивно оцінювати свої можливості, бути відповідальним та особистісно зрілим – негативно впливає на особистісне здоров'я [10].

Узагальнюючи результати аналізу робіт провідних науковців, присвячених проблемам психологічного здоров'я особистості, слід відзначити, що у центрі уваги опиняються питання, пов'язані зі шляхами розвитку та підтримки здорової особистості. Такі теоретичні погляди найбільш близькі позиції, яка розглядається в даній статті.

Підбиваючи підсумок вищесказаному, можна зробити висновок про необхідність, з одного боку, досліджень реального стану психологічного здоров'я сучасних підлітків, а з іншого боку,- необхідність створення в межах загального процесу соціалізації додаткових умов забезпечення їх психологічного здоров'я.

Вивчення адекватності образу Я як складової психологічного здоров'я підлітків проведено за наступними діагностичними характеристиками: самооцінка, прийняття себе, самосимпатія, самоповага, самоінтерес, очікування позитивного відношення від інших.

В дослідженні взяли участь 110 підлітків 7-х і 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів м. Харкова, з них 57 семикласників (30 хлопчиків та 27 дівчаток) та 53 дев'ятикласника (25 хлопчиків та 28 дівчаток).

Показник «адекватність образу Я» вимірювався за методиками:

1) СПА К. Роджерса – Р. Даймонда – характеристика «прийняття себе»;

2) самоставлення В. В. Століна – характеристики «самоповага», «самоінтерес», «самосимпатія», «очікуване позитивне відношення від інших»;

3) самооцінки С. А. Будассі – характеристика «адекватність самооцінки».

В таблиці 1 представлені результати вивчення самооцінки підлітків 7-х та 9-х класів.

Таблиця 1.

Розподіл рівнів самооцінки (%)

| Відсотки | Адекватна | | Низька | | Висока | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 7 кл. | 9 кл. | 7 кл. | 9 кл. | 7 кл. | 9 кл. |
| % | 56,25 | 54,5 | 33,25 | 36,75 | 10,5 | 8,75 |

Аналіз отриманих результатів показав подібність розподілу рівнів самооцінки (адекватна, низька, висока) у молодших та старших підлітків.

Протягом двох навчальних років відбуваються незначні коливання показників заниженої та завищеної самооцінки: кількість підлітків з заниженою самооцінкою зростає, а кількість підлітків, що мають завищену самооцінку, навпаки, зменшується.

Показник «самовідношення» проаналізовано за наступними характеристиками: прийняття себе, самоповага та самосимпатія.

В табл. 2 представлені результати вивчення характеристик самовідношення у молодших та старших підлітків.

Таблиця 2.

Характеристики самовідношення у підлітків 7 і 9 класів (M ±δ)

| Характеристики самовідношення | Показники | | t | p |
|---|---|---|---|---|
| | 7 кл. | 9 кл. | | |
| Прийняття себе | 26,64±6,94 | 25,72±8,07 | 0,87 | – |
| Самоповага | 8,14±2,28 | 7,83±2,37 | 0,69 | – |
| Самосимпатія | 6,95±1,87 | 7,07±1,80 | 0,34 | – |

Згідно отриманих даних рівень вираженості всіх трьох характеристик у учнів як 7-х, так і 9-х класів, знаходиться на межі середнього та низького діапазону параметрів за тестовими нормами, що свідчить про існування проблеми прийняття себе, відчуття недостатньої самоповаги та самосимпатії.

При цьому, в учнів 7-х та 9-х класів не виявлено достовірних відмінностей між характеристиками самовідношення.

Вивчення уявлення про себе як одного з показників складової «адекватність образу Я» проводилося за характеристиками самоінтересу та очікування позитивного відношення від інших. В табл. 3 представлені результати дослідження цього показника.

Таблиця 3.

Характеристики уявлення про себе у підлітків 7-х і 9-х класів (M ±δ)

| Характеристики уявлення про себе | Показники | | t | p |
|---|---|---|---|---|
| | 7 кл. | 9 кл. | | |
| Самоінтерес | 5,71±1,79 | 6,30±2,05 | 1,59 | – |
| Очікування позитивного відношення інших | 5,23±1,52 | 4,98±1,48 | 0,86 | – |

Згідно отриманих даних рівень вираженості обох характеристик знаходиться на межі середнього та низького діапазону параметрів за тестовими нормами, як у учнів 7-х, так і у учнів 9-х класів. Вираженість такої характеристики, як очікування позитивного відношення від інших знаходиться у низькому діапазоні. При цьому достовірних відмінностей у рівнях вираженості обох характеристик у учнів 7-х та 9-х класів не виявлено.

Таким чином, діагностичні характеристики складової «адекватність образу Я» психологічного здоров'я підлітків 7-х та 9-х класів знаходяться на середньому та нижче середнього рівнях сформованості. Достовірні відмінності між молодшими та старшими підлітками за вищеозначеними показниками не визначені.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що загалом учні 7-х та учні 9-х класів не мають між собою суттєвих відмінностей за сформованістю досліджуваних показників психологічного здоров'я. Це свідчить про те, що в умовах загальноосвітнього навчального закладу в ході перебування підлітків у школі фактично не відбувається укріплення психологічного здоров'я, пов'язаного з особистісним ростом підлітків, становленням їхньої особистості, розвитком самоінтересу та позитивного самовідношення.

Очевидно, що в цілому навчання в школі не впливає позитивно на формування психологічного здоров'я школярів підліткового віку в його особистісному аспекті. Можна припустити, що в разі певного зростання психологічного здоров'я в окремих школярів це зростання відбувається стихійно, некеровано й непередбачувано.

Загалом проведене відстеження підтвердило очікування щодо недостатньої уваги до психологічного здоров'я підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі та необхідності розробки й втілення програми по забезпеченню психологічного здоров'я силами шкільної психологічної служби, що підтверджується й даними, наведеними у літературі.

Проте, ряд методологічних питань щодо розробки конкретних шляхів забезпечення психологічного здоров'я в умовах навчального закладу, зокрема у підлітковому віці, залишається невирішеним. Виникає необхідність, з одного боку, дослідження якісних і кількісних характеристик, що відбивають наявний рівень психологічного здоров'я сучасних підлітків, а з іншого боку, - необхідність створення в межах загального процесу соціалізації додаткових умов його підтримки та розвитку.

Протягом усього підліткового віку поступово формується нова суб'єктивна реальність, що перетворює уявлення індивіда про себе й своє життя. Становлення психосоціальної ідентичності, що лежить в основі феномена підліткової самосвідомості, включає в числі інших задач розвитку і задачу усвідомлення тимчасової довжини власного "Я" з визначенням проекції себе в майбутнє.

**Список використаних джерел**


1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. Вільдгрубе С. О. Формування компонентів самоставлення підлітків в умовах соціальної депривації [Електронний ресурс] / С. О. Вільдгрубе. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_10/98-106.pdf].
3. Володарська Н. Д. Соціально – психологічні проблеми самовизначення як компоненти самотворення у юнацькому віці / Н.Д. Володарська // Печатное слово. – Херсон, 2005. – № 3. – С. 21-23.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон – М.: Политиздат, 1984. – С.102.
5. Коць М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки підлітків [Електронний ресурс] / М. Коць, І. Мудрак. - Режим доступу : http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=66&c=1511.
6. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник / Л.Ф. Обухова – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 351 с.
7. Первин Л. Теории личности / Л. Первин, О. Джон. – СПб. : Питер, 2003. – 648 с.
8. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М. Й. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
9. Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения. // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 63-72.
10. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
11. Цыбух Е. И. Исследование личностных особенностей людей, склонных к эмоциональной зависимости в любви, и лиц, имеющих опыт эпизодического употребления психоактивных веществ // Практична психологія і соціальна робота/ Е. И. Цыбух. - № 1. – 2005. – С. 68 – 73.


**References**


1. Bozhovich L. I. Problemy formirovanija lichnosti: Pod red. D. I. Fel'dshtejna / Vstupitel'naja stat'ja D.I. Fel'dshtejna. 2-e izd. M.: Izd-vo «Institut prakticheskoj psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1997. - 352 s.
2. Vil`dgrube S. O. Formuvannya komponentiv samostavlennya pidlitkiv v umovax social`noyi depry`vaciyi [Elektronny`j resurs] / S. O. Vil`dgrube. Rezhy`m dostupu: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2010_10/98-106.pdf].
3. Volodars`ka N. D. Social`no – psy`xologichni problemy` samovy`znachennya yak komponenty` samotvorennya u yunacz`komu vici/ N.D. Volodars`ka // Pechatnoe slovo. – Xerson, 2005. - №3. – 21-23 s.
4. Kon I. S. V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie / I. S Kon– M.: Politizdat, 1984. – 102 s.
5. Kocz` M. Psy`xologichni determinanty` konfliktnoyi povedinky` pidlitkiv [Elektronny`j resurs] / M. Kocz`, I. Mudrak. Rezhy`m dostupu : http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=66&c=1511.
6. Obuhova L.F. Vozrastnaja psihologija. Uchebnik / L.F. Obuhova– M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2003. – 351 s.
7. Pervin L. Teorii lichnosti / L. Pervin, O. Dzhon. – SPb. : Piter, 2003. – 648 s.
8. Psihologicheskie osobennosti samosoznanija podrostka / Pod red. M. J. Borishevskogo. – K.: Vishha shkola, 1980. – 168 s.
9. Safin V. F. Ustojchivost' samoocenki i mehanizm ee sohranenija. // Voprosy psihologii. – 1975. – №3. – S. 63 - 72.
10. Stolin V. V. Samosoznanie lichnosti. / V.V. Stolin – M.: Izd-vo MGU, 1983. – 286 s.
11. Cybuh E. I. Issledovanie lichnostnyh osobennostej ljudej, sklonnyh k jemocional'noj zavisimosti v ljubvi, i lic, imejushhih opyt jepizodicheskogo upotreblenija psihoaktivnyh veshhestv // Praktichna psihologija i social'na robota/ E. I. Cybuh. - №1. – 2005.68 – 73 s.

**Резюме.** Подростковый возраст особо чувствителен к состоянию психологического здоровья, так как характеризуется, прежде всего, становлением фундаментальных личностных конструктов и новообразований. Поэтому «Адекватность образа Я» можно считать весомой составляющей целостной модели психологического здоровья личности. Процесс снижения показателей этой составляющей у подростков необходимо рассматривать как процесс динамической угрозы, которую можно минимизировать своевременной диагностикой и профессиональной коррекцией.

Ключевые слова: образ Я, подростки, принятие себя, психологическое здоровье, самоинтерес, самооценка, самосимпатия, самоуважение.

**Summary**. Adolescence is sensitive to the state of mental health, as first of all it is characterized by the fundamental personal constructs formation and new formation. Therefore, "Adequacy of Self-image" can be considered a significant factor in a holistic model of individual psychological health. The decline in performance of this component in adolescents should be seen as a process of dynamic threats, which can be minimized by prompt diagnosis and professional correction.

Key words: Self-image, adolescents, self-acceptance, psychological health, self-interest, self-appraisal, self-sympathy, self-respect.

**УДК 140.8:159.9:378.091.212** **М.Е. ЖИДКО, Т.А. ЛУШИНА**

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ У СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*В статье рассматриваются подходы и определения научного мировоззрения. Анализируются взгляды разных авторов на его структуру. Определены особенности научного мировоззрения. Описываются компоненты в структуре научного мировоззрения. Выделяются ключевые проблемы и перспективные направления исследования.*

***Ключевые слова:*** *миросозерцание, научное мировоззрение, знание, принцип, идеал, убеждение, вера, психологическая структура научного мировоззрения.*

**Постановка проблемы**. Научное мировоззрение – это важный системообразующий элемент в обучении студента современного университета.

Изучение научного мировоззрения студентов являлось предметом исследования специалистов из многих областей знаний: философия, социология, педагогика, психология. При этом, научное мировоззрение студентов до недавнего времени рассматривалось исключительно через призму марксистско-ленинского подхода.

Следует также отметить двойственность мировоззрения у студентов, которые одновременно с изучением наук, погружены в культурный слой паранаучного знания. Таким образом, можно говорить о феномене маргинализации современного студенчества технического университета.

На сегодняшний день существует достаточно мало исследований психологической структуры научного мировоззрения. При этом, нет ни одной работы посвященной проблеме психологической структуры научного мировоззрения студентов в современном техническом университете.

Таким образом, актуальность проблемы исследования заключается в необходимости изучения проблемы психологической структуры научного мировоззрения студентов в современном техническом университете.

**Цель статьи.** Цель – провести теоретический анализ проблемы психологической структуры научного мировоззрения у студентов современного технического университета.

Для этого необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть подходы к определению научного мировоззрения;
2. Проанализировать структуру научного мировоззрения и взгляды на нее различных авторов;
3. Выделить перспективу исследования и проблемы психологической структуры научного мировоззрения студентов в современном техническом университете.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Понятие мировоззрения, его значения в жизни человека и общества рассматривали такие философы, как Аристотель, Гегель, Декарт, И.Кант, Платон, Спиноза.

Роль и место мировоззрения в истории и науке изучали: И.В.Вернадский, И.Пригожин, М.Хайдеггер, Тейяр де Шарден, Э.Фромм, К.Ясперс.

Соотношение понятий картины мира и мировоззрение рассматривали: А.А.Касьян, Л.Ф.Кузнецова, В.С.Степин, А.Энштейн.

Психолого-педагогические основания мировоззрения в своих работах анализировали: Ю.К.Бабанский, Н.А.Менчинская, Э.И.Моносзон, А.П.Усова, и др.

Обобщая эти работы, можно выделить следующие направления исследования мировоззрения:

1. сущности и структуры мировоззрения;
2. проблемам его формирования;

3. изучению роли и взаимосвязи общественных наук в формировании у студентов научных мировоззренческих взглядов;
4. формированию у студентов научного мировоззрения в учебном процессе;
5. изучение методики формирования научного мировоззрения в процессе изучения естественно-матетатических и технических наук.

Среди последних работ, посвященных данной тематике, можно выделить следующие: исследование психологической структуры мировоззрения (А.И. Афанасеьва, И.Л. Андреева, Р.А. Арцишевский, И.А. Андреева, Е.А. Ануфриева, В.И. Бакштановский); исследование проблем формирования мировоззрения (С.Г. Барабанщикова, В. Ваккова, Н.П. Волкова, Ю.А. Гусева, А.Г. Данилова, В.Д. Зотова, В.П. Иванов, С.М. Ковалев); исследование научного мировоззрения студентов (М.А.Кузнецова, В.И. Кузнецова, Л.Д. Климанская, О.В. Лармина, М.С. Логиновая, Ю.И. Литюшкин, А.А. Любимова, В.П. Лысог, Н.И. Михальченко, П. Митева, Г.М. Новикива); исследование формирования научного мировоззрения (Л.В. Никонорова, Е.В. Попова, А.П. Печникова, П.Н. Решетов, Т.Е. Старченко, В.Г. Табачковский, А.С. Тонких, В.В. Шеляг, В.И. Шинкарука, К. Штаркс, А.П. Шептулина, Н.А. Шитова, В.А. Щербинина).

Несмотря на большое количество работ по исследованию научного мировоззрения, проблема психологической структуры научного мировоззрения остается до сих пор малоизученной.

**Результаты теоритического исследования.** Само мировоззрение всегда являлось объектом глубокого осмысления, философов, педагогов и психологов. Вследствие чего, были выделены философский и психологический подходы к пониманию научного мировоззрения, а также его структуры.

Уже в античной философии начали складываться представления о своеобразии и ценности мировоззренческих представлений.

Термин мировоззрения (миросозерцание) возник лишь в конце XVIII в., а широкое распространение он приобрел со второй половины следующего столетия. [4, с.48].

Он имеет немецкое происхождение и первым его упоминает И.Кант, однако не отличает его от миросозерцания.

Современное значение термин приобретает у Ф.В. Шеллинга, который определяет его, как совокупность взглядов, в которых рационально осмыслен накопленный человечеством опыт духовного и практического освоения мира, и которые выходят за рамки житейского опыта, здравого смысла и религиозных представлений. [3, с.88]

Научное мировоззрение основано исключительно на объективных знаниях и представляет собой современный этап развития философского мировоззрения. [4, с.99]

Понятие научного мировоззрение, унаследованное и переосмысленное основоположниками марксизма, наряду с другими достижениями немецкой классической философии, постоянно использовалось ими в разные периоды их деятельности. [3, с.47]

Ф. Энгельс, подчеркивая значение научного мировоззрения для развития рабочего движения, считал задачей первостепенной важности формирование и распространение мировоззрения среди рабочих масс. [3, с.51]

В.И. Ленин употреблял это понятие при характеристике марксизма и враждебных ему буржуазных и мелкобуржуазных учений, раскрытии их содержания и классовой о сущности, роли и места в идеологической борьбе во взаимосвязи с реальными действиями и интересами масс, классов, партий. [3, с.60]

Особый интерес представляет понимание научного мировоззрения В.И.Вернадского. В 1902-1903 гг. в Московском университете В.И. Вернадский выступал с лекциями на тему «О научном мировоззрении». В этих лекциях содержится четкий и обоснованный взгляд на понятие «мировоззрение», а также его содержание, смысл и взаимосвязь с научной истиной и научным знанием. [2, с.72]

По мнению В.И. Вернадского, научное мировоззрение охватывает не все явления и процессы научной мысли и из их множества должны быть выбраны только некоторые. [2, с.73]

Научное мировоззрение В.И. Вернадский определял следующим образом: «Научное мировоззрение есть создание и выражение человеческого духа; наравне с интуитивным, религиозным мировоззрением, искусством, общественной и личной работой, философской мыслью или созерцанием.

Анализируя работы В.И.Вернадского, А.А. Минаев пишет о том, что научное мировоззрение не является синонимом истины точно так же, как не являются ею и интуитивное мировоззрение, религиозные и философские системы. Все они представляют лишь подходы к ней, различные проявления человеческого духа». [2, с.74]

Само по себе научное мировоззрение не является чем-нибудь законченным. Научное мировоззрение достигалось человеком постепенно, долгим и трудным путем.

А.А.Минаев, анализируя работы В.И.Вернадского, пишет о том, что В.И.Вернадский отрицает истинность как критерий научности, и пишет о том, что неизменная научная истина составляет тот далекий идеал, к которому стремится наука и над которым постоянно работают ее рабочие. [2, с.75]

Только некоторые все еще очень небольшие части научного мировоззрения неопровержимо доказаны или вполне соответствуют в данное время формальной действительности и являются научными истинами. [1, с. 217]

По мнению А.А.Минаева критерием научного мировоззрения В.И. Вернадский считает научный метод. В статье он пишет о том, что научный метод не есть всегда орудие, которым строится научное мировоззрение, но это есть всегда то орудие, которым оно проверяется.

Этот метод есть только иногда средство достижения научной истины или научного мировоззрения, но им всегда проверяется правильность включения данного факта, явления или обобщения в науку, в научное мышление. [3, с. 71]

Чрезвычайно характерную черту научного движения составляет то, что оно расширяется и распространяется не путем только логических, ясных приемов мышления.

Источники наиболее важных сторон научного мировоззрения возникли вне области научного мышления, проникли в него извне, из других сфер деятельности человека. [4, с.115]

В своих многочисленных работах В.И.Вернадский четко показал важность, необходимость и полезность исторического подхода к изучению науки и научного мировоззрения.

В работе А.А.Минаева, говориться о том, что проводя сравнительный анализ фактического материала, В.И.Вернадский выявил ряд факторов, как положительных так и отрицательных, влияющих на развитие науки во времени и пространстве, определил роль общества и социальных условий в этом процессе.[2, с.75]

Вместе с тем наметились различные противоречивые тенденции в трактовке структуры научного мировоззрения.

Среди особенностей научного мировоззрения, в классическом понимание, выделяют следующие:

1. рациональная обоснованность;
2. частичность;
3. не универсальность.

Первая особенность вытекает из того, что научное мировоззрение является обобщением научных знаний.

Частичность научного мировоззрения обусловлена тем обстоятельством, что оно включает в себя не все элементы мировоззренческого сознания, а лишь некоторые, например, "картину мира", но практически не предполагает смысловой жизненной тематики.

Что касается не универсальности, то никакая научная картина мира в принципе не может быть метафизической в том смысле, в каком этот термин употребляет П.Хайдеггер, т. е. быть моделью мира как целого, мира как универсума. [3, с.86]

Целостный анализ научного мировоззрения предполагает и оценочный подход, ибо мировоззрение - это не только система знания и представлений о мире, но и осознанные человеческие интересы, идеалы, нравственно-правовые нормы, гуманистические ценности, определяющие поведение человека в жизни, его отношение к обществу и самому себе.

Основываясь на таком подходе, в структуре научного мировоззрения выделяют такие компоненты [3, с.86]:

1. Знание
2. Принципы
3. Идеал
4. Убеждения
5. Вера

При этом, важно понимать, что мировоззрение - это специфическое знание, обладающее определенной ценностной ориентацией, определяющей характер и направленность практической деятельности, принимающей форму целей и установок.

В цели отражаются потребности, интересы действующего субъекта.

Важный компонент научного мировоззрения - принципы. Они позволяют систематизировать знание о мире, определить отношения к нему, придают научному мировоззрению системность, концептуальность.

Совокупность идей и принципов, находящихся в единстве и приобретающих концептуальный характер, составляет мировоззренческий взгляд.

Не менее важным компонентом мировоззрения является идеал. Это целостный комплекс идей, принципов, взглядов о наиболее совершенной жизни, соответствующей интересам, желаниям, стремлениям индивида.

Идеал воплощает в себе не только реально существующее, сколько желаемое, должное, идеальное, но не умозрительно созданное, а основанное на глубоком постижении объективных тенденций развития явлений или процессов.

Идеал отвечает на коренные вопросы жизнедеятельности человека - о смысле и цели жизни, указывает на соответствующие образцы, эталоны поведения.

При рассмотрении идеалов необходимо учитывать такие их характеристики, как научная обоснованность, практическая осуществимость, конкретность истины.

В структуре мировоззрения важную роль играют также убеждения. При всех разноречивых определениях, в убеждениях содержится общий момент: это определенное состояние знания. Знание может быть правильно усвоено, не став убеждением.

Знания становятся убеждением при определенных условиях их восприятия. Убеждение характеризует степень, меру сознательности субъекта, способности к актуализации мировоззренческих знаний, воплощению их в поступки, действия - в поведение.

Важную роль в структуре убеждений играет собственно вера. Она рассматривается как антипод знания и противопоставляется убеждению. Иногда понятие веры ограничивается религиозным содержанием. Специфика веры состоит в том, что усвоенная информация принимается за истину. [5]

Вера выступает, как способность воспринимать желаемое за действительное, и становится определенным чувственно-эмоциональным и психологическим настроем. [5]

Нельзя также противопоставлять веру и убеждения.

Вера, пройдя проверку жизненным опытом, может превратиться в убеждения. [1, с.207]

Перечисленные компоненты научного мировоззрения, которые формируются у студента, имеют следующую специфику. [3, с.109]

1. В основе научного мировоззрения лежат определенные предметные знания.

2. Научные взгляды как система научных знаний и активное критически-проблемное отношение субъекта научного мировоззрения к этим знаниям, предполагающее формирование основы научных взглядов — совокупности научных представлений.

3. Идеалы в рамках научного мировоззрения делятся на две основные группы.

Первая группа - это идеальные представления о происхождении мира и человека; роли знаний в развитии окружающего мира, в личностном и профессиональном становлении человека; принципах научного, формирования естественнонаучной картины мира и т.д.

Вторая группа идеалов научного мировоззрения связана с нравственной стороной социального бытия. Существование и ориентация на нравственные ценности зависит от знаний и представлений о них у учащихся студентов, а также о степени познания окружающего мира.

4. Специфика научных убеждений студентов представлена следующим рядом:

- научные убеждения являются основой научного мировоззрения личности;
- научные убеждения представляют сформированную и устойчивую уверенность (веру) личности в правоту своих взглядов и идеалов в области научных знаний;
- научные убеждения являются единством научного миропонимания и нравственного отношения личности к миру, науке и обществу;
- научные убеждения, основываясь на научных знаниях, активизируют личность в процессе познания действительности и в её творческой деятельности.

Таким образом, научное мировоззрение – это мировоззрение, ориентирующееся в своих построениях на конкретные науки как на одно из своих оснований, особенно на их содержание — как материал для обобщения и интерпретации.

Научное мировоззрение опирается на достижения науки и включает в себя объективную картину мира, достижения человеческого познания, объясняет сущность человека и его места в естественной и рукотворной природе.

В качестве достоинств научного мировоззрения является то, что в опоре на новейшие достижения научного знания, в связях с реальной действительностью и практической деятельностью людей.

Недостатком научного мировоззрения является то, что наука не всегда направлена на возвышение человека, на улучшение его положения в мире, научное знание безразлично к смыслам, целям, ценностям и интересам человека.

Особенно большое значение для научного мировоззрения имеет его опора на знание, получаемое в исторических, социальных и поведенческих науках, так как именно в них аккумулируется знание о реальных формах и механизмах отношения человека к действительности во всех ее сферах. Научные знания выступают как часть подтверждение научного взгляда на мир.

Рассматривая психологическую структуру научного мировоззрения студента современного технического университета как способ осмысления, понимания и оценки объективной реальности, можно увидеть, что оно представляет собой связь между различными знаниями, идеями, понятиями, образующими определенную научную картину мира.

В качестве элементов этой системы выступают взгляды, представления, принципы, направленные на выяснение отношения человека к миру, на определение человеком своего места в окружающей его социальной и природной среде.

У студента, как личности, все свойства и качества приобретают определенную структуру, логическим центром и основанием которой становится научное мировоззрение. То есть, соединяя в себе сложную совокупность ценностных отношений человека к окружающей действительности, научное мировоззрение интегрирует все свойства и качества личности студента, объединяет их в единое целое, определяет социальную ориентацию, личностную позицию, тип гражданского поведения и деятельности.

**Выводы.** Теоретический анализ литературы показал, что на данный момент, несмотря на большое количество работ касающихся психологического и философского аспектов научного мировоззрения, психологическая структура научного мировоззрения у студентов современного технического университета, определяющая сущность их мировоззрения, является неизученной.

Трактовка понятия научного мировоззрения также не является однозначной в научном мире.

Выделенные философский, психологический, и до недавнего времени марксистско-ленинский подходы противоречат друг другу как в понимании самого научного мировоззрения, так и его структуры. При этом, ни один подход не раскрывает психологическую структуру научного мировоззрения студента в современном мире.

Таким образом, можно утверждать, что проблема научного мировоззрения нуждается в понимании не только ее семантической части, но и в разработке ее психологической структуры. Учитывая феномен маргинализации студентов современного технического университета, а именно двойственность их мировоззрения, появляется необходимость в исследовании именно современного студенчества технического университета.

**Список использованных источников**

1. Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов / С.А. Лебедев.: М.: Академический Проект, 2004. – С. 320
2. Минаев А.А. В.И. Вернадский о специфике и структуре мировоззрения ученого/ А.А. Минаев.: Ноосфера. Збірник філософських праць. Донецьк: ДонНТУ, 2003. – С.72-75
3. Поляков В.И. Современные размышления о научном мировоззрении / В.И.Поляков.: – 2004. С. 113
4. Шелер М. Философское мировоззрение/ М. Шелер.: Избр. произв. – М., 2003. С – 243
5. http://religion.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st049.shtml

**References**

1. Lebedev S.A. Filosofija nauki: Slovar' osnovnyh terminov/ S.A.Lebedev.: M.: Akademicheskij Proekt, 2004. – 320 s
2. Minaev A.A. V.I. Vernadskij o specifike i strukture mirovozzrenija uchenogo/ A.A. Minaev.: Noosfera. Zbirnik filosofs'kih prac'. Donec'k: DonNTU, 2003. – 72-75 s.
3. Poljakov V.I. Sovremennye razmyshlenija o nauchnom mirovozzrenii / V.I.Poljakov.: – 2004. C. 113
4. Sheler M. Filosofskoe mirovozzrenie/ M.Sheler.: Izbr. proizv. / M. Sheler – M., 2003. 243 s
5. http://religion.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000000/st049.shtml

**Резюме.** У статті розглядаються підходи та визначення наукового світогляду. Аналізуються погляди різних авторів на його структуру. Визначено особливості наукового світогляду. Описуються компоненти в структурі наукового світогляду. Виділяються ключові проблеми та перспективні напрямки дослідження.

Ключові слова: світобачення, науковий світогляд, знання, принцип, ідеал, переконання, віра, психологічна структура наукового світогляду.

**Summary.** The article discusses approaches and definitions of the scientific worldview. Analyzes the views of different authors on its structure. The features of the scientific worldview. Describes the components in the structure of the scientific worldview. Highlights key issues and future directions of research.

Key words: world outlook, scientific worldview, knowledge, principle, ideal, belief, faith, psychological structure of the scientific worldview.

**УДК 159.9:629.** **М.Є. ЖИДКО, К.О. КРАВЧЕНКО**

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ У ЛЬОТЧИКІВ НА ГОСТРІЙ СТАДІЇ ГОРЯ

*Стаття присвячена особливостям переживання горя в гострій стадії льотчиками у зв'язку з гибеллю літака ІЛ-76 в зоні АТО. Наведені результати дослідження військовослужбовців через декілька днів після збиття літака. Було виявлено особливості соматичних, поведінкових та емоційних показників, схильність військовослужбовців до патологічних стрес-реакцій та невротичних розладів, типи емоційних реакцій льотчиків на стимули зовнішнього середовища, основні емоції, які виникли у льотчиків при переживання стадії гострого горя,особливості регуляції та подолання стресу.*

***Ключові слова:*** *гостра стадія горя, переживання, типи емоційних реакцій, захисні механізми, копінг-стратегії, льотчики, бойові втрати*.

**Постановка проблеми.** Переживання, які пов'язані з втратою близької людини завжди тяжкі. А у зв'язку зі збройним конфліктом на сході України, вони не тільки тяжкі, а ще й масові. За даними ЗМІ кожен день у зоні АТО гинуть люди. Але найважче всього переживаються великі катастрофи у ході бойових дій, де за одну мить гине багато людей. Таким прикладом є катастрофа літака ІЛ-76 яка відбулась 14 червня 2014 року в Луганську. У результаті катастрофи загинули всі хто перебував на літаку – 40 десантників та 9 чоловік екіпажу. Ця катастрофа нанесла Збройним силам України величезні одномоментні втрати в їх історії.

Аналізуючи досвід війн, які відбулися за останні сто років у світі [6], можна стверджувати, що бойові втрати особового складу у більшості випадків залежать від стресостійкості солдатів до факторів екстремальних умов діяльності під час проведення бойових дій. Збройний конфлікт на сході України не є винятком.

Проблема стресостійкості особистості має величезне практичне значення, адже саме стресостійкість оберігає особистість від різноманітних розладів, створює основу для внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я та високої працездатності [3]. За даними [2, 4, 5], навіть в найтяжчих екстремальних умовах близько 25% людей зберігають самоконтроль, правильно оцінюють ситуацію, діють чітко і рішуче, відповідно до обставин. Але чи справедливе це відсоткове співвідношення до людей, які переживають втрату товариша по службі, тобто знаходяться у гострій стадії переживання горя? Для того, щоб дати відповідь на це запитання, спочатку, необхідно пригадати загальні особливості діяльності в екстремальних умовах та їх можливі негативні наслідки.

Отже, екстремальні умови діяльності – це крайня форма особливих умов, які пов'язані з постійною дією екстремальних факторів, до яких належать [1]:

- діяльність в умовах сполучених з загрозою для життя;
- висока відповідальність за прийняття рішення;
- ускладнення функцій, які необхідно виконувати;
- підвищення темпу діяльності;
- монотонність роботи в умовах очікування сигналу до екстрених дій;
- сумісництво різноманітних по цілям дій в одній діяльності;
- переробка великих об'ємів та потоків інформації;
- дефіцит часу на виконання необхідних дій;
- ускладненні фактори умов існування та ін.

До діяльності в екстремальних умовах, звісно, належать збройні конфлікти, які так само, як і інші види цієї діяльності, характеризуються перетворення стресу, який притаманний людині при діяльності в особливих умовах, у травматичний стрес. Дамо визначення поняттю «травматичний стрес».

Травматичний стрес характеризується глибокими переживаннями, що виникають у людини, яка пережила те, що виходить за межі людського досвіду – загрозу життю, смерть чи поранення іншої людини, участь у бойових діях та ін. [3]. Тобто, спираючись на це визначення, ми можемо припустити, що людина, яка не приймала участі в бойових діях, але при цьому втратила товариша по службі, теж може переживати травматичний стрес, а це, в свою чергу може призвести у них до виникнення в майбутньому посттравматичного стресового розладу [7]. Бойова обстановка та її наслідки ще ніколи не проходить безслідно для психічного здоров'я будь-якої людини. Питання тільки в ступені тяжкості і часу виникнення психогенних розладів. Тому так важливо своєчасно надати психологічну допомогу постраждалим з метою попередження дезадаптивний проявів поведінки, відхилень у психічній діяльності та психосоматичних захворювань.

**Мета статті** полягає у аналізі результатів психодіагностичного дослідження переживання у гострій стадії горя та його подолання у військових льотчиків транспортної авіації, які переживають загибель товаришів по службі.

**Характеристика виборки та організація дослідження.** Дослідження проводилось у одній з військових частин м. Мелітополь через декілька днів після збиття літака ІЛ-76. У групу досліджуваних входили 30 льотчиків цієї частини. В дослідженні були поставлені наступні задачі:

1. Визначити ступінь готовності військовослужбовців до виконання поставлених задач у стадії протікання гострого горя;
2. З'ясувати схильність військовослужбовців до патологічних стрес-реакцій та невротичних розладів при екстремальних умовах служби;
3. Виявити типи емоційних реакцій льотчиків на стимули зовнішнього середовища;
4. Визначити особливості переживання льотчиків на стадії гострого горя, тобто визначити соматичні, поведінкові та емоційні показники;
5. Визначити регулятивні механізми подолання гострого горя у досліджуваних.

**Методи та методики дослідження**. З метою реалізації завдань дослідження були використані методи теоретичного аналізу літератури, бесіди, спостереження, емпіричного дослідження та математично-статистичної обробки. В емпіричному досліджені використовувались наступні методики:

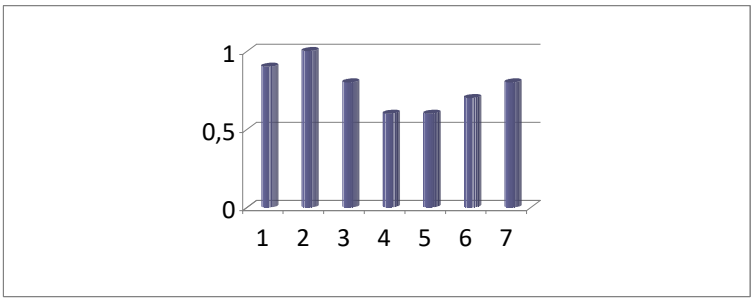
- для того, щоб з'ясувати схильність військовослужбовців до патологічних стрес-реакцій та невротичних розладів при екстремальних умовах – симптоматичний опитувальник «Самопочуття у екстремальних умовах» О. П. Волкова, Н. Є. Водоп'янової;
- для діагностики типів емоційної реакції на вплив стимулів зовнішнього середовища - методика В. В. Бойко «Типи емоційних реакцій на дію зовнішніх стимулів»;
- для визначення соматичних, поведінкових та емоційних показників - шкала психологічного стресу RSM–25 Лемура—Тесьє—Філліона, методика «Диференціальні шкали емоцій» К. Ізарда, методика оцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера и Ю.Л. Ханіна;
- для визначення регулятивних механізмів - опитувальник Плутчика- Келлермана - Конте «Індекс життєвого стилю», копінг-тест Р. Лазаруса.

**Результати дослідження** підлягали кількісній та якісній обробці методами непараметричної та багатовимірної статистики (кореляційний аналіз за критерієм Пірсона) за допомогою стандартизованого комп'ютеризованого пакету програм SPSS 17.0.

За результатами бесіди з льотчиками були виділені наступні моменти:

1. Високий рівень агресії до психологів. Поведінка військовослужбовців супроводжувалась фразами, щодо їх адекватності та нормального психічного здоров'я. На наш погляд, це можна пояснити тим, що льотчики не розуміли відмінності між поняттям «психолог» та «психіатр», у льотчиків відсутня первинна психологічна підготовка, яка з теоретичної точки зору, має проводитись у військових частинах, оскільки несення військової служби можна віднести до діяльності в особливих умовах.
2. 2/3 військовослужбовців відмовились заповнювати бланки, причому їх «відмова» носила досить агресивних характер, про що можуть свідчити зіпсовані бланки. Це може свідчити про стан прихованої агресії, та що найважливіше, про невиконання поставленої перед ними задачі, оскільки цю задачу ставив перед ними командир.
3. Військовослужбовці не бачили для себе необхідності у роботі з психологами, хоча їх поведінка та психологічний стан говорив про супротивне. Це супроводжувалось фразами: «Зі мною все добре, але ви поговоріть з моїми товаришами та родичами загиблих – їм дуже погано». На наш погляд, це можна пояснити спрацьовуванням захисних механізмів (проекції), що є характерним для переживання гострої стадії горя.

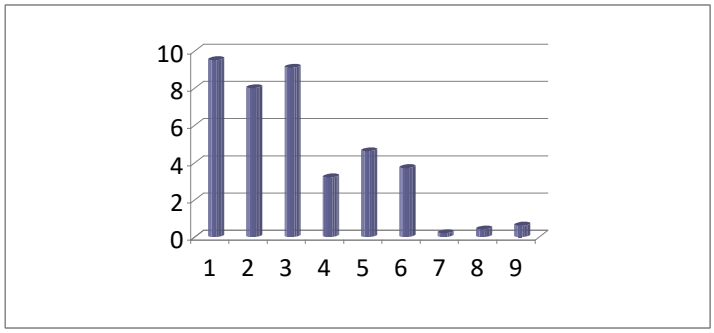
Результати симптоматичного опитувальника О. П. Волкова та Н. Є. Водоп'янової «Самопочуття в екстремальних умовах» представлені на діаграмі 1.




Діаграма 1. Показники самопочуття:
1 – психофізіологічна втомленість;
2 – порушення волі;
3 – емоційна неврівноваженість;
4 – вегетативна неврівноваженість;
5 – порушення сну;
6 – тривога, страх;
7 – схильність до залежності.

З діаграми 1 можна побачити, що по всім показникам льотчики мають високий рівень психологічної стійкості та можливо припустити, що вони не схильні до прояву патологічних стрес-реакцій в екстремальних умовах. Але не зважаючи на це, порівнюючи середні показники результатів між собою, є можливість виділити ті показники, які можна назвати «показниками ризику», тобто при більш тяжкій стресовій ситуації вони можуть себе проявити. Такими показниками є порушення вольової регуляції, психофізіологічна втомленість, та менш значними є показник емоційної неврівноваженості та схильності до залежності.

Результати за методикою В. В. Бойко «Типи емоційних реакцій на дію зовнішніх стимулів» представлені на діаграмі 2.




Діаграма 2. Типи емоційних реакцій на дію зовнішніх стимулів.
1 – ейфорична реакція на негативний стимул;
2 – ейфорична реакція на амбівалентний стимул;
3 – ейфорична реакція на позитивний стимул;
4 – рефрактерна реакція на негативний стимул;
5 - рефрактерна реакція на амбівалентний стимул;

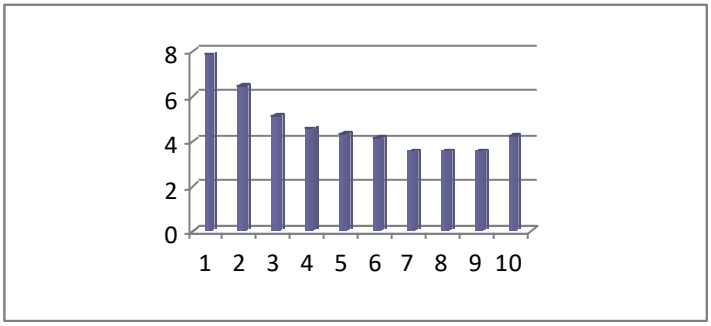
6 – рефрактерна реакція на позитивний стимул;
7 – дисфорична реакція на негативний стимул;
8 – дисфорична реакція на амбівалентний стимул;
9 – дисфорична реакція на позитивний стимул.

На діаграмі 2 можна побачити, що при переживанні горя льотчики проявляють ейфоричні реакції на будь-який зовнішній стимул. Наявність ейфоричних реакцій свідчить про те, що емоційна сфера людини настроєна в цілому на позитивні стимули. Але при переживанні горя прояв ейфоричних реакцій говорить про відмову вірити в те, що сталося, тобто наявність захисного механізму заперечення. Також, слід зазначити, що ейфоричні реакції заважають нормальному переживанню горя, тобто блокують його роботу.

За даними кореляційного аналізу ми маємо наступну картину: рефрактерна реакція на негативні стимули має зворотну кореляцію з порушенням волі, порушенням сну, тривогою, страхом, показником невротизації, відразою та дистанціонуванням. Тобто, якщо емоційна система льотчиків пасивно реагує на негативні зовнішні стимули, тим менше стають показники порушення сну, порушення волі, тривоги, страху, відрази та бажання дистанціонуватися від травмуючої ситуації. Але прояв рефрактерної реакції на негативні стимули може призвести до «застрявання» негативних емоцій та подальшого розвитку невротизації особистості та розвитку посттравматичного стресового розладу.

За результатами методики «Шкала психологічного стресу RSM–25» Лемура—Тесьє—Філліона льотчики показали низький рівень психологічного стресу, середній показник якого склав 67,5 (менше 100 балів – низький рівень психологічного стресу, 101-154 балів – середній рівень стресу, більше 155 балів – високий рівень стресу).

Результати за методикою «Диференціальні шкали емоцій» К. Ізарда представлені на діаграмі 3.

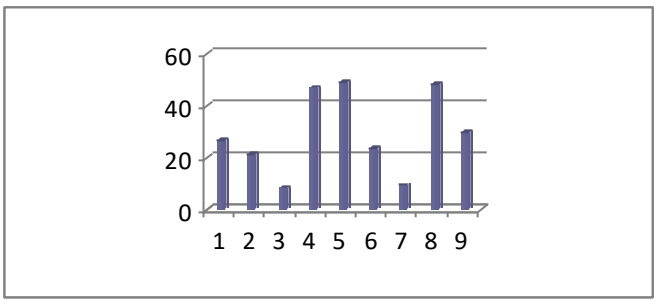



Діаграма 3. Диференціальні шкали емоцій К. Ізарда:
1 – інтерес; 2 – радість;
3 – здивування; 4 – горе;
5 – гнів; 6 – відраза; 7 – презирство;
8 – страх; 9 – сором; 10 – провина.

З діаграми 3 можна побачити, що у льотчиків переважають позитивні емоції. На нашу думку, прояв позитивних емоцій пов'язаний з тим, що у льотчиків були рівні шанси бути у складі екіпажу, який збили, а отже вони радіють, що залишилися живими. Але за результатами кореляційного аналізу можна зазначити, що емоція радості (-0,723) має зворотну кореляцію до таких емоцій, як горе (0,544), гнів (0,811), презирство (0,780), страх (0,797), провина (0,701) та має пряму кореляцію з коефіцієнтом самопочуття (-0,867). Тобто, можна зробити висновок, що навіть «штучно створена» емоція радості, оскільки за даних обставин вона не може бути щирою, може знижувати вплив на людину негативних емоцій, чим більше радість, тим краще самопочуття.

За даними методики оцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера и Ю.Л. Ханіна у військовослужбовців спостерігається низький рівень ситуативної тривожності та середній та в деяких випадках високий рівень особистісної тривожності. Тобто, ми можемо зробити висновок, що військовослужбовці по причині своїх індивідуальних особливостей схильні піддаватися дії різноманітних стрес-факторів. Також, слід зазначити, що особистісна тривожність має пряму кореляцію з емоційною неврівноваженістю (0,545), вегетативною неврівноваженістю (0,588), схильністю до залежності (0,531), рефрактерною реакцією на позитивні стимули (0, 980), інтересом (0,518), витісненням (0,727), та протилежну кореляцію з ейфоричної реакцією на позитивні стимули (-0,937). Тобто, ми можемо припустити, що при наявності негативних переживань з якими людина самостійно не може справитись, спрацьовує захисний механізм витиснення, що, в свою чергу, збільшує рівень особистісної тривожності, а це може призвести до емоційної неврівноваженості, вегетативної неврівноваженості, схильності до залежності. При цьому людина стає пасивною до різноманітних позитивних стимулів зовнішнього середовища, тобто втрачає здатність радіти та бути щасливою.

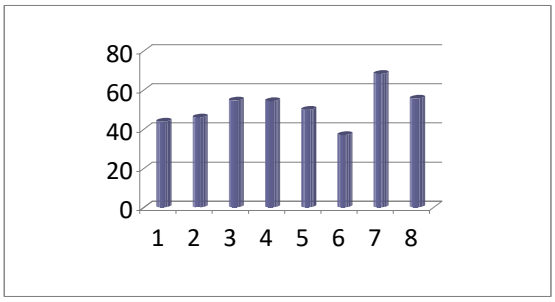
Результати за методикою Плутчика - Келлермана – Конте «Індекс життєвого стилю» представлені на діаграмі 4.




Діаграма 4. Показники психологічних захисних механізмів:
1 – витіснення;
2 – регресія;
3 – заміщення;
4 – заперечення;
5 – проекція;
6 – компенсація;
7 – гіперкомпенсація;
8 – раціоналізація,
9 – загальна напруга захисних механізмів.

Як видно з графіку 4, максимально виражені захисні механізми – це заперечення, проекція, раціоналізація, що збігається з попередніми результатами. Появу цих захисних механізмів можна пояснити особливостями протікання першої стадії переживання горя, особливо захисний механізм заперечення. Захисний механізм проекція також спостерігався при проведенні індивідуальних бесід. За допомогою кореляційного аналізу отримані наступні дані. Захисні механізми заперечення (0,845), проекція (0,746), раціоналізація (0,857), регресія (0,641) та компенсація (0,764) мають зворотну кореляцію з дисфоричним типом реакції як на негативні зовнішні стимули (-0, 585) так і на позитивні (-0,549). А отже, чим краще спрацьовують захисні механізми, тим менший прояв мають дисфоричні реакції, це пояснює наявність у військовослужбовців тільки ейфоричних реакцій на будь-який зовнішній стимул, що співпадає з результатами, які представлені на діаграмі 2.

Результати за методикою «Копінг-тест» Р. Лазаруса представлені на діаграмі 5.




Діаграма 5. Копінг-стратегії Р. Лазаруса:
1 – конфронтація;
2 – дистанціонування;
3 – самоконтроль;
4 – пошук соціальної підтримки;
5 – прийняття відповідальності;
6 – втеча-уникнення;
7 – планування вирішення проблеми;
8 – позитивна переоцінка.

На діаграмі 5 можна побачити, що у військовослужбовців при переживанні горя спрацьовують наступні копінг-стратегії: самоконтроль, пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка. Кореляційну залежність має тільки копінг-стратегія пошук соціальної підтримки. Вона має наступний вигляд: пошук соціальної підтримки має пряму кореляцію з емоціями горя, гніву, презирства, страху, провини, з захисними механізмами регресія, заперечення, проекція, раціоналізація, компенсація, з копінг-стратегіями конфронтація та уникнення. Зворотну кореляцію з емоцією радості, коефіцієнтом самопочуття, дисфоричним реакціями на позитивні та негативні зовнішні стимули. Отримані результати дають нам можливість припустити, що військовослужбовець або не отримує соціальної підтримки, або ця соціальна підтримка неякісна, оскільки, як ми бачимо, чим більше соціальна підтримка, тим вище показники негативних емоцій та нижчий коефіцієнт самопочуття, тим більше у людини з'являється бажання усамітнитися, або поводитися агресивно.

**Висновки.** На підставі отриманих результатів та у відповідності з поставленою у статті метою та завданнями, можна зробити наступні висновки.

1. При переживанні стадії гострого горя 2/3 військовослужбовців не здатні виконувати поставлені перед ними задачі командира. Це свідчить про низький рівень первинної психологічної підготовки, яка теоретично, повинна відбуватися у військових частинах.
2. Та частина льотчиків, які приймали участь у психодіагностичному дослідженні, мають високий рівень психологічної стійкості та можливо припустити, що вони не схильні до прояву патологічних стрес-реакцій в екстремальних умовах, але є можливість виділити ті показники, які можна назвати «показниками ризику». Такими показниками є порушення вольової регуляції, психофізіологічна втомленість, емоційна неврівноваженість та схильності до залежності. Тобто, на нашу думку, при більш тяжкій стресовій ситуації ці показники можуть себе проявити.
3. Прояв у льотчиків ейфоричних реакцій, що свідчить по відмову вірити в те, що сталося. Ейфоричні реакції блокують нормальну роботу горя. Регулювання порушення сну, порушення волі, тривоги, страху, відрази та бажання дистанціонуватися можливе при рефрактерній реакції на негативні стимулів, але це може призвести до «застрявання» негативних емоцій та подальшого розвитку невротизації особистості та розвитку посттравматичного стресового розладу.
4. Особливості переживання льотчиками гострої стадії горя мають наступний вигляд. Виявлено прояв позитивних емоцій. На нашу думку, це пов’язано з «радістю вижившого», яка в свою чергу блокує негативні емоції та підвищує загальний коефіцієнт самопочуття. Поведінкові показники переживання гострої стадії горя проявляються у 2/3 частини льотчиків у вигляді відмови виконувати поставлені командиром задачі. Соматичні показники переживання горя не виявлені.
5. При переживанні горя у військовослужбовців проявляються захисні механізми заперечення, раціоналізації, проекції. Вони повністю блокують дисфоричні реакції на будь-які стимули зовнішнього середовища. Військовослужбовці при переживанні горя потребують соціальної підтримки, але вони її не отримують, або якість соціальної підтримки така, що виникає бажання усамітнитися, або поводитися агресивно. При наявності застарілих захисних механізмів у військовослужбовців підвищується рівень особистісної тривожності, що може призвести до виникнення емоційної неврівноваженості, вегетативної неврівноваженості та схильності до залежності. При цьому у льотчиків в майбутньому може формуватися пасивне ставлення до різноманітних позитивних стимулів, що призведе до втрати здатності радіти та бути щасливими.

**Список використаних джерел**


1. Долгополова Е.В., Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. / Е.В. Долгополова, Б.А. Смирнов – Х.: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. – 290 с.
2. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності / М.С. Корольчук– К.: Ельга, Ніка-Центр, 2003. – 400 с.,
3. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк – К.: Ніка-Центр, 2006. – с. 190.
4. Психология здоровья человека / Г.В. Ложкин, О.В. Носкова, И.В. Толкунова / Под ред. проф. В.И. Носкова. – Севастополь: Вебер, 2003. – 257 с.
5. Психология экстремальных ситуацій: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас., К.В. Сельченко. – М.:АСТ; Мн.: Харвест, 2002. – 480 с.
6. Тимченко А. В. Психогении в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции: Методическое пособие / А.В. Тимченко– Харьков, 1995. – 92 с.
7. http://medbib.in.ua/vozniknovenie-ptsr.html


**References**


1. Dolgopolova E.V., Smirnov B.A. Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah. / E.V. Dolgopolova, B.A.Smirnov – H.: Izd-vo Gumanitarnyj centr, 2007. – 290 c.
2. Korol`chuk M. S. Psy`xofiziologiya diyal`nosti. / M. S. Korol`chuk – K.: El`ga, Nika-Centr, 2003. – 400 s.,
3. Korol`chuk M. S., Krajnyuk V. M. Social`no-psy`xologichne zabezpechennya diyal`nosti v zvy`chajny`x ta ekstremal`ny`x umovax: Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv / M.S. Korol`chuk V.M. Krajnyuk – K.: Nika-Centr, 2006. – 190 s.
4. Psihologija zdorov'ja cheloveka /G.V. Lozhkin, O.V. Noskova, I.V. Tolkunova /Pod red. prof. V. I. Noskova. – Sevastopol': Veber, 2003. – 257 s.
5. Psihologija jekstremal'nyh situacij: Hrestomatija / Sost. A. E. Taras., K. V. Sel'chenko. – M.:AST; Mn.: Harvest, 2002. – 480 s.
6. Psihogenii v jekstremal'nyh uslovijah. Boevaja psihicheskaja travma i metody ee korrekcii: Metodicheskoe posobie / A.V. Timchenko – Har'kov, 1995. – 92 s.
7. http://medbib.in.ua/vozniknovenie-ptsr.html



**Резюме.** Статья посвящена особенностям переживания горя в острой стадии летчиками в связи с гибелью самолета ИЛ-76 в зоне АТО. Приведены результаты исследования военнослужащих через несколько дней после того как сбили самолет. Были выявлены особенности соматических, поведенческих и

эмоциональных показателей, склонность военнослужащих к патологическим стресс-реакциям и невротическим расстройствам, типы эмоциональных реакций летчиков на стимулы внешней среды, основные эмоции, которые возникли у летчиков при стадии переживания острого горя, особенности регуляции и преодоления стресса.

Ключевые слова: острая стадия горя, переживания, типы эмоциональных реакций, защитные механизмы, копинг-стратегии, летчики, боевые потери.

**Summary.** The article is devoted to peculiarities of pilots' experience of grief in the acute stage connected with the crash of IL-76 transport aircraft in the area of the anti-terrorist operation (ATO). The results of examination of military personnel few days after the crash are given. Identified features of somatic, behavioral and emotional indicators, the propensity of soldiers to pathological stress reactions and neurotic disorders, the types of emotional reactions of pilots to the stimuli of the external environment, the main emotions that emerged from the pilots at the stage of experiencing acute grief, especially regulation and stress management have been found out.

Key words: acute phase of grief, experiences, types of emotional reactions, defense mechanisms, coping strategies, pilots, combat losses.

**УДК: 159.96:614.253** **М.Є. ЖИДКО, О.В. ЖУРАВСКАЯ**

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

*У статті проводиться теоретичний аналіз розбіжностей у визначенні термінів професійна дезадаптація, професійна деформація та емоційне вигорання. Розроблено стратегії дезадаптації у двох напрямах: емоційне вигоряння та професійна деформація. Визначено три основні підходи до співвідношення даних стратегій: ототожнення понять; визначення поняття емоційне вигоряння, як приватного випадку професійної деформації, розмежування понять. Визначено напрями формування професійної деформації.*

***Ключові слова:*** *професійна дезадаптація, професійна деформація, емоційне вигорання, психологічне здоров'я фахівців, професійні якості.*

**Постановка проблеми.** Під час розгляду питання збереження фізичного та психологічного здоров'я фахівців, особливого значення набувають диференційовані підходи до психологічних розладів, які негативно впливають на ефективність їх професійної діяльності. Існуючи програми адаптації, супроводу та реабілітації спеціалістів, які працюють у стресогенних умовах, здебільшого, не враховують відмінності у чинниках, аспектах ґенезу та наслідках тих чи інших особистісних змін під впливом професійної діяльності. Це зумовлює **актуальність дослідження** теоретичних аспектів психологічної диференціації професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання фахівців.

**Мета статті** – аналіз основних психологічних підходів до визначення відмінностей у трактуванні та структурі понять професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання.

**Результати теоретичного дослідження.** Під впливом професійної діяльності визначається різноспрямованість змін особистості. Л. М. Митіна розглядає дві моделі: «модель адаптивної поведінки» та «модель професійного розвитку».

У першій моделі у людини домінує пасивна тенденція, що виявляється у пристосуванні і в підпорядкуванні професійної діяльності зовнішнім обставинам. У другій моделі – моделі професійного розвитку домінує активна тенденція, що виявляється в прагненні до професійного самовираження, самореалізації.

На базі даної моделі розроблено стратегії дезадаптації у двох напрямах: при домінуванні пасивної тенденції у дезадаптації формується емоційне вигоряння; при домінуванні активної тенденції у дезадаптації формується професійна деформація.

При пасивній поведінці (стратегія емоційного вигоряння) у структурі особистості домінує тенденція до підпорядкування професійної самосвідомості особистій у вигляді запропонованих поведінкових моделей та стилів мислення з повсякденного життя. У діяльності фахівець, як правило, керується постулатом економії власних енергетичних витрат (фізичних, емоційних, інтелектуальних та ін.) через емоційне і фізичне виснаження. При цьому він користується, в основному, напрацьованими раніше алгоритмами вирішення професійних завдань які призводять до порушення адаптивних процесів.

При активній поведінці (стратегія професійної деформації) людина характеризується нездатністю вийти за межі безперервного потоку професійної повсякденності. Це активне занурення у працю не дає йому можливість усвідомлювати і оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної діяльності, та поступово заміщує в структурі особистості інші паттерни.

Проблеми професійної деформації та емоційного вигорання фахівців, які розглядають як прояви професійної дезадаптації, відносяться до ряду важливих науково-практичних проблем і пов'язані зі усестороннім врахуванням психологічних та психофізіологічних особливостей, можливостей людини і умов її професійної діяльності. У свою чергу, підвищення рівня професійного вигорання у представників ризиконебезпечних професій потребує вдосконалення та диференціації системи психологічних понять у межах даної проблематики.

Для визначення поняття професійна дезадаптації у межах психологічної науки необхідно визначити специфіку її складових. До проявів професійної дезадаптації можна віднести професійну деформацію та емоційне вигоряння.

На основі аналізу психологічної літератури визначено три підходи до трактування розбіжностей між термінами професійна деформація та емоційне вигоряння. У межах першого підходу данні терміни повністю співпадають. Починаючи розглядати професійну деформацію спеціаліста, автори, у подальшому, зводять її до емоційного вигоряння, не роблячи розбіжностей між даними термінами.

У МКХ-10 синдром емоційного вигоряння знаходиться під рубрикою Z.73.0 «Стрес, що пов'язаний з труднощами підтримки нормального способу життя». Синдром емоційного вигоряння є прихованою проблемою, оскільки, розвивається практично непомітно, може призводити до серйозних соціальних (зниження якості роботи, догляд зі спеціальності, зростання професійних помилок тощо) і медичних наслідків (розвиток депресії, залежностей від психоактивних речовин, суїцидів).

Термін «емоційне вигоряння» вперше був запропонований американським психіатром H. G. Freundenberger у 1974 році для опису особливого психологічного стану, що виникає у зв'язку з професійною діяльністю людини і проявляється у вигляді емоційного виснаження, втрати мотивації і загальної працездатності.

На цей час існують різні підходи до розуміння сутності феномену «емоційне вигоряння». Так, одне з перших і найбільш відомих визначень синдрому емоційного вигоряння було запропоновано C. Maslach, згідно з яким він являє собою синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистісних досягнень, який може виникати у фахівців, що займаються різними видами так званих «допомагаючих професій».

Під емоційним виснаженням автор розуміє почуття емоційної спустошеності і втоми, зумовленої професійною діяльністю. Деперсоналізація в даному випадку розглядається не в класичному психіатричному розумінні цього терміну, а як дегуманізація ставлення до об'єктів своєї діяльності (пацієнтів, клієнтів), холодність, формалізація контактів, черствість, цинізм. Підкреслюється, що вигоряння – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше «емоційне виснаження, яке виникає на тлі стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням» [8].

А. Ленгле розглядає даний феномен як прояв неекзістенціальної настанови стосовно життя [5]. В. В. Бойко визначає його як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повного або часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі події. При цьому емоційне вигоряння є динамічним конструктом, який в процесі свого формування послідовно проходить три стадії: «напруги», «резистенції» і «виснаження».

Синдром емоційного вигоряння також розглядається як особливий, специфічний вид професійної деструкції, що негативно впливає на ефективність і якість праці, як деструктивне вирішення професійної кризи. Дж. Грінберг визначає емоційне вигоряння як прогресуючий процес [4].

У найбільш загальному вигляді можна виділити дві основні групи чинників, що сприяють формуванню синдрому емоційного вигоряння: індивідуально-психологічні та організаційні. До найбільш значущих індивідуально-психологічний чинників розвитку синдрому емоційного вигоряння ряд авторів відносять такі особистісні та емоційно-комунікативні особливості, як емоційна нестійкість, сензитивність, тривожність, нейротизм, конформність, сором'язливість, підозрілість у взаєминах з оточуючими, схильність до почуття провини, консерватизм, імпульсивність, інтроверсія, дезадаптивні копінг-стратегії, низький рівень суб'єктивного контролю. Формування цього синдрому також багато в чому пов'язують з дисоціацією між надто високими очікуваннями людей від роботи і дійсністю, з якою їм доводиться стикатися щодня.

Основними організаційно-психологічними чинниками розвитку вигоряння є: значні робочі навантаження, висока відповідальність за прийняті рішення, стресовий характер професійної діяльності, підвищена емоційна насиченість міжособистісних взаємодій, директивний стиль спілкування, сувора ієрархія взаємин між співробітниками, відсутність (втрата) позитивної підтримки з боку колег, почуття несправедливості у працівників (не тільки стосовно себе, але й інших членів колективу), невідповідність між морально-етичними принципами людини і певними вимогами її професійної діяльності, відсутність стимулів для особистісного та професійного зростання, недостатня матеріальна винагорода за роботу, одноманітна та монотонна діяльність [8].

Представники другого підходу зазначають, що емоційне вигорання є приватним випадком професійної деформації. А. Н. Баженова стверджує, що поняття «професійна деформація» є більш широким, ніж «емоційне згоряння» або «професійне вигоряння» та включає у себе ці проблеми професійного розвитку [1].

Узагальнюючи поняття деформації до визначення його, як процесу і результату зовнішнього впливу на об'єкт, відзначено, що вона проявляється в зміні параметрів даного об'єкту, його характеристик і подальшого функціонування. На особистісному рівні деформація виступає в якості відхилення від певного соціального орієнтира, норми, що в подальшому призводить до змін у поведінці і діяльності та виявляється в різних сферах активності особистості.

Феномен професійної деформації найпотужніше виявляється у професіях «людина – людина». У межах сучасної психологічної думки основною категорією фахівців, які відчувають на собі найбільший негативний вплив професійної деформації виступають представники соціономічних професій, які постійно взаємодіють з людьми. Це зумовлено тим, що спілкування з іншими людьми обов'язково включає і їх вплив на фахівця. Шляхом емпатії та співчуття фахівець як би приймає на себе особливості особистості свого партнера по діловому спілкуванню і його проблеми.

Як стверджує А. К. Маркова, професійна деформація проявляється в негативних змінах у професійній діяльності та в поведінці. Пов'язується дане явище з негативними змінами соціально-психологічної структури особистості. Наприклад, змінюються стереотипи поведінки, професійні звички, стиль спілкування та навички, які ускладнюють успішне здійснення професійної діяльності. Проявами професійної деформації при цьому можуть бути формальне ставлення до виконання функціональних обов'язків, перенесення більшої частки специфічних професійних дій, стереотипів і настанов на поведінку поза роботою та інші. Також професійна деформація викликає небажані перетворення у власне психічних характеристиках індивіда. Ці перетворення тягнуть за собою зміни в негативну сторону професійних можливостей особистості та її схильностей [6].

Третій підхід повністю розмежує поняття професійної деформації та професійного вигоряння.

Основна відмінність між емоційним вигорянням та професійною деформацією полягає в тому, що деформація стосується перенесення професійних паттернів в особисте життя, в той час, як вигоряння більше проявляється в контексті професійної діяльності. Використовуючи формулу «спеціаліст – людина», можна більш наочно уявити відмінності між цими двома феноменами. «Я як спеціаліст» – частина особистості , відповідальна за виконання професійних обов'язків, як носій необхідних для цього знань, етичних установок і принципів і максимально проявляється у професійній діяльності. «Я як людина» – більш центральна частина особистості, включає в себе певні повсякденні уявлення про життя і про себе, життєві настанови і принципи і в основному проявляється в особистому житті. Користуючись цими визначеннями, емоційне вигорання можна представити як втрату контролюючої ролі «Я професійного» і переходу «Я людського» в область професійної компетенції. Професійна деформація, навпаки, представляється розширенням панування «Я професійного» у сферу діяльності «Я людського» [2].

Феномен професійної деформації розглядається, як негативне явище впливу професійної діяльності на особистість працівника та стосується таких властивостей особистості, як пізнавальні процеси, воля, характер і т.п. У цьому сенсі професійна деформація неможлива поза конкретною професійною діяльністю.

Р. М. Грановська стверджує, що професійна діяльність багатогранно впливає на особистість і змінює її. Виконання певної професійної ролі, яка є визначальною для особистості і виконується нею тривалий час, значуще впливає на її ціннісні орієнтації, мотиви, ставлення до інших людей і т.д. [3].

У широкому сенсі, професійна деформація – це слід, який професійна діяльність накладає на людину. У вузькому сенсі, професійна деформація – це прояви в особистості під впливом деяких особливостей професійної діяльності, таких психологічних змін, які починають негативно впливати на здійснення цієї діяльності і на психологічну структуру самої особистості.

Г. Д. Трунов визначає професійну деформацію як проникнення «Я – професійного» в «Я – особисте». Під час професійної деформації вплив професійних меж та настанов не обмежується виключно професійною сферою. Навіть після завершення професійної ситуації відбувається перенесення професійних стилів міркувань та дій у сферу особистого життя, людина продовжує нести на собі «деформуючий відбиток» своєї професії.

За твердженням С. П. Безносова [2] професійна деформація виявляється у неадекватному перенесення суто діяльнісних норм як регуляторів активності професіонала в підпростір «життя його особистості» – сферу особистісного спілкування, поведінки, побуту, ділового спілкування з представниками інших професійних цехів і світоглядів.

У дослідженнях В. С. Медведєв [7] професійна деформація розглядається як неадекватна оцінка працівником своїх професійних дій та порушення нормативних приписів щодо об'єкту діяльності. Автором визначено основні зміни, що відбуваються з особистістю працівника в процесі виникнення і розвитку професійної деформації: гіпертрофія професійно важливих рис, їх подальша трансформація в свою протилежність; актуалізація та розвиток соціально негативних рис і домінуючих психічних станів; пригнічення і подальша атрофія окремих рис, які суб'єктивно починають оцінюватися як другорядні або зайві; неузгоджене, дисгармонійне, а надалі спотворене співвідношення і взаємодія окремих рис та їх груп.

Такі зміни можуть не збігатися у часі виникнення і темпах розвитку, а також характеризуватися індивідуальністю для кожного конкретного працівника.

Під час дослідження представників силових структур відзначено, що професійна деформація так само, як і емоційне вигорання, є процесом динамічним та має свої етапи формування та розвитку, кожен з яких характеризується окремими симптомами.

Р. М. Грановська відзначає, що на відміну від емоційного вигорання професійна деформація характеризується стереотипністю дій, що обмежують мислення, а слідом за ним і діяльність [3].

Професійна деформація характерна для осіб з високим рівнем домагань, пристрасним захопленням діяльністю та ранньою і надмірно вузькою професійною спеціалізацією.

У наведених авторами відмінностях професійної деформації від емоційного вигоряння, увага зосереджується на поступовому посиленні професійно важливих якостей, які починають негативно видозмінюватися. При цьому не береться до уваги перенесення особистісних якостей і стилю поведінки контингенту з яким працює фахівець на особистість працівника.

З нашої точки зору професійна деформація відбувається у двох напрямках: посилення та негативна видозміна професійних якостей; перенесення та впровадження якостей об'єкту діяльності на якості особистості працівника.

Дезадаптація за даними напрямами можуть відбуваються окремо або паралельно. Професійна деформація за другим напрямом може призводити до співпадіння суб'єкту та об'єкту діяльності (представник

служби правопорядку стає злочинцем, лікар – пацієнтом). Деформація за напрямом перенесення та впровадження якостей об'єкту діяльності на якості суб'єкту діяльності посилюється з зростанням «ненормальності» даного об'єкту діяльності.

С. П. Безносов відзначає, що особливо гостро проблема професійної деформації постає у професіях «людина – ненормальна людина», маючи на увазі під терміном «ненормальна людина», некласичне розуміння дихотомії норма – патологія, а уявлення про предмет праці який відрізняється від суб'єкту за якимось значущим критерієм (вік, наявність хвороби, схильність до протиправних дій та інше.) [2].

Таким чином складові феномени професійної дезадаптації: емоційне вигоряння та професійна деформації особистості є різнопорядковими явищами та не збігаються за змістом і не можуть бути ототожнені. З нашої точки зору під час здійснення професійної діяльності у працівників, професійні очікування яких не справдилися, можуть з'являтися прояви професійної дезадаптації шляхом емоційного вигоряння, а в інших, професійні очікування яких справдилися або які не мали високих професійних очікувань – професійної деформації, крім того, одна й таж гіпертрофована риса особистості або психосоматичний розлад може бути наслідком професійної дезадаптації в одному випадку через професійну деформацію працівника, а в іншому через емоційне вигоряння. При цьому фахівець може мати одночасно як прояви емоційного вигоряння, так і професійної деформації.

За даними досліджень визначено, що емоційне вигоряння може проявлятися вже на початкових етапах професійної діяльності, тоді як професійна деформація істотно залежить від терміну роботи і від сили деформуючого впливу. Професійна деформація проявляється на більш пізніх етапах професійної кар'єри.

Залишається відкритим питання, щодо динаміки професійної деформації. В свою чергу за даними авторів емоційне вигорання відбувається під час криз професійного становлення особистості. Під якими розуміють періоди кардинальної перебудови особистості і зміни вектора її професійного розвитку. Самі періоди кризи нетривалі за часом, але при цьому відбувається перебудова професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі та орієнтири, перегляд соціально-професійних позицій.

У представників різних спеціальностей дані кризи пов'язані з неузгодженістю в системі «суб'єкт діяльності – професійне середовище», а також з усвідомленням фахівцем конфлікту між його актуальним станом та уявленням про перспективи професійного розвитку, для досягнення яких на даний момент немає реальної можливості.

З нашої точки зору, на відміну від дискретного типу розвитку емоційного вигоряння, професійна деформація не тільки починає проявлятися на більш пізніх етапах професійного становлення, а й формується поступово.

У цілому, говорячи про наслідки впливу професійної діяльності фахівця можна виділити позитивні для особистості наслідки – «особистісне зростання» і негативні – професійну дезадаптацію. Комплекс негативних наслідків взаємовпливу професії та особистість фахівця і визначається як професійна дезадаптація.

Узагальнюючи професійну дезадаптацію можна визначити, як комплексне порушення механізму пристосування у вигляді специфічних, взаємопов'язаних змін у структурі особистості, які виникають у фахівців в наслідок негативного взаємовпливу «Я професійного» та «Я особистого», що проявляється шляхом емоційного вигоряння та професійної деформації.

Оскільки емоційне вигорання і професійна деформація чинять негативний вплив на особистість і на професійну діяльність в цілому, актуальним питанням залишається проведення необхідних профілактичних заходів з метою запобігання та подальшого подолання зазначених явищ у працівників. Профілактика повинна базуватися на формуванні професіоналізму особистості працівника, прагненні до творчого вирішення професійних завдань, самореалізації особистості, оволодінні знаннями про сутність і механізми розвитку емоційного вигорання та професійної деформації, а також механізмів свідомого захисту та збереження психічного та соматичного здоров'я.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** 1. Розроблено стратегії дезадаптації у двох напрямах: емоційне вигоряння (пасивна тенденція у дезадаптації – підпорядкування професійної самосвідомості особистій) та професійна деформація (активна тенденція у дезадаптації – підпорядкування особистої самосвідомості професійній). Визначено три основні підходи до співвідношення даних стратегій: ототодження понять; визначення поняття емоційне вигоряння, як приватного випатку професійної деформації, розмежування понять.

2. На основі аналізу літератури професійну дезадаптацію визначено, як комплексне порушення механізму пристосування у вигляді специфічних, взаємопов'язаних змін у структурі особистості, які виникають у фахівців в наслідок негативного взаємовпливу «Я професійного» та «Я особистого», що проявляється шляхом емоційного вигоряння та професійної деформації.

3. Визначено напрями формування професійної деформації: посилення та негативна видозміна професійних якостей; перенесення та впровадження якостей об'єкту діяльності на якості особистості працівника. Професійна деформація за другим напрямом може призводити до співпадіння суб'єкту та об'єкту діяльності та посилюється з зростанням відмінностей суб'єкту та об'єкту діяльності. Встановлено, що на відміну від емоційного вигорання професійна деформація проявляється на пізніших етапах професійного становлення та формується не дискретно, а поступово.

У подальшому необхідно проведення емпіричного дослідження для визначення мішеней профілактичних та реабілітаційних заходів з метою запобігання та подолання емоційного вигорання і професійної деформації у фахівців, які працюють в стресогенних умовах.

**Список використаних джерел**


1. Баженова А.Н. Профессиональная деформация личности психолога / А. Н. Баженова // Интеграция образования. – 2003. – № 2. – С. 145-150.
2. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносов. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – Л.: ЛГУ – 1988. – С. 103-290.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг [7-е изд]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
5. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3-16.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 295 с.
7. Медведєв В. С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): Монографія / В. С. Медведєв. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1996. – 192 с.
8. Maslach C. Job burnout : new directions in research and intervention / C. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – Vol. 12. – 2003. – P. 189-192.


**References**


1. Bazhenova A.N. Professional'naja deformacija lichnosti psihologa / A.N. Bazhenova // Integracija obrazovanija. – 2003. – №2. – 145-150 s.
2. Beznosov S. P. Professional'naja deformacija lichnosti / S. P. Beznosov. – SPb. : Rech', 2004. – 272 s.
3. Granovskaja P. M. Jelementy prakticheskoj psihologii / P. M. Granovskaja. – L.: LGU, –1988. – 103-290 s.
4. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg [7-e izd]. – SPb.: Piter, 2002. – 496 s.
5. Ljengle A. Jemocional'noe vygoranie s pozicii jekzistencial'nogo analiza / A. Ljengle // Voprosy psihologii. – 2008. – №2. – 3-16 s.
6. Markova A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. – M., 1996. – 295 s.
7. Medvedyev V. S. Problemy` profesijnoyi deformaciyi spivrobitny`kiv organiv vnutrishnix sprav (teorety`chni ta pry`kladni aspekty`): Monografiya / V. S. Medvedyev. – K.: Nacional`na akademiya vnutrishnix sprav Ukrayiny`, 1996. – 192 s.
8. Maslach C. Job burnout : new directions in research and intervention / C. Maslach // Current Directions in Psychological Science. – Vol. 12. – 2003. – P. 189-192.



**Резюме.** В статье проводится теоретический анализ расхождений в определении понятий профессиональная дезадаптация, профессиональная деформация и эмоциональное выгорание. Разработаны стратегии дезадаптации в двух направлениях: эмоциональное выгорание и профессиональная деформация. Определены три основных подхода к соотношению данных стратегий: отождествление понятий; определение понятия эмоциональное выгорание, как частного случая профессиональной деформации, разграничение понятий. Определены направления формирования профессиональной деформации.



Ключевые слова*:* профессиональная дезадаптация, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, психологическое здоровье специалистов, профессиональные качества.



**Summary**. The article gives a theoretical analysis of different concepts of professional disadaptation, professional deformation and emotional burnout. It is dealt with strategies of disadaptation: emotional burnout and professional deformation. It is formulated three main approaches to value these strategies: the identity of concepts; the definition of emotional burnout as private case of professional deformation, the difference between the concepts. It is given the definition of the professional deformation.



Key words: professional disadaptation, professional deformation, emotional burnout, mental health of professionals, professional quality.



**УДК 159.922.7 (043.3)**



**О.Я. ЖИЗНОМІРСЬКА**


## ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ТА ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ


*У статті здійснено теоретичний аналіз питання психологічного та психічного здоров'я учнів молодшого шкільного та підліткового віку. Аргументовано потребу збагачення навчально-методичних програм щодо використання психотехнік класними керівниками, вчителями-предметниками, шкільними психологами, спрямованих на формування здоров'язбережувальних компетентностей підростаючої особистості.*

***Ключові слова:*** *особистість, психологічне та психічне здоров'я учнів, самоствердження, самопрезентація, саморозкриття, психологічна адаптація, прагнення, потенціали.*

**Постановка проблеми.** Сучасні виклики сьогодення змінюють підростаючу особистість, вносять певні корективи у їх власне «Я». Освітні зміни та тенденції, які простежуються в інформаційно-комунікаційному просторі відкривають широкі можливості для самоосвіти та самовдосконалення молодої людини. Значущим для особистості молодшого школяра є прагнення досягти успіху, бути відмінником, відкривати для себе все нові можливості та перспективи, вміти наполягати на власній думці, відстоювати себе в шкільному товаристві тощо. Натомість для особистості підлітка є свобода слова, вільного вибору, гідного відстоювання власних інтересів та вподобань, а також відчуття власного задоволення та самодостатності. На сьогодні, набуває актуальності питання психологічного здоров'я (комфорт, благополуччя) особистості, котра всіма своїми зусиллями намагається досягти результату, приймати участь у прийнятті певних рішень, здатна продукувати оригінальні творчі ідеї, вміє інноваційно працювати на уроці, може відчувати себе гармонійно щасливою дитиною в школі та докладати максимум зусиль для власної самореалізації. Так, підростаюча особистість прагне якомога швидше запропонувати собі та іншим власні життєві орієнтири самоствердження та водночас крокувати за ними. З точки зору сучасних школярів, обрання правильного шляху самоствердження значно залежить від багатьох чинників, одним з яких є психологічне здоров'я, яке віддзеркалює оптимізм, натхнення, піднесення, емоційний спокій та гармонію внутрішнього із зовнішнім «Я» людини. З точки зору сучасних батьків, їх діти незважаючи на вік, мають досягати лише високих вершин, успіху в навчальній чи іншій діяльності, бути «зразковими», повноцінно здоровими, вміти радіти безтурботному життю та бути стійко вмотивованими до тієї сфери діяльності, якою вони займаються.

**Метою статті** є висвітлення питання психологічного та психічного здоров'я сучасної особистості, котра перебуває в складних умовах шкільного сьогодення, що безпосередньо визначається власним її «Я», особистісними прагненнями та бажаннями в класі, школі, сім'ї тощо.

**Результати теоретичного дослідження.** Вважаємо, що проблема психологічного здоров'я є доволі значущою, оскільки в комфортних умовах особистість в період свого дорослішання більш впевнено себе почуває в різних соціальних товариствах, гідно відстоює власні прагнення, можливості, вміло та довершено реалізує власні принципи, ідеї, починання. У науковому контексті питаннями психологічного та психічного здоров'я займалися І. В. Дубровіна, І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, Л.А. Терещенко, Л.В. Туріщева, Т.О. Гетьман та ін.

Вперше І.В. Дубровіна визначає «психологічне здоров'я» як динамічну сукупність психічних властивостей особистості, що забезпечують гармонію між потребами індивіда й суспільства і виступають передумовою орієнтації індивіда на виконання своєї життєвої задачі. Для визначення норми психологічного здоров'я важлива наявність певних особистісних характеристик, які забезпечують не лише успішну адаптацію, але й продуктивний розвиток людини на благо самій собі й суспільству через само розуміння, самоприйняття та самовдосконалення [7]. У сучасних підходах дефініція здоров'я трактується як процес- прагнення до внутрішніх змін і вимог власного організму, а також викликів та вимог середовища, змін у світі, який змінюється. Мінливість здоров'я є відображенням успішності людини в реагуванні на виклик і завдання, що постійно з'являються [7].

Отже, у розумінні І.Я. Коцана, психологічне здоров'я – це динамічний стан суб'єктивного внутрішнього благополуччя особистості, до якого вона прагне на будь-якому етапі свого розвитку, дозволяє їй вільно (без внутрішніх перешкод) актуалізувати свої індивідуальні та психологічно-вікові можливості [4].

Водночас сучасна концепція психологічного здоров'я особистості набуває, на переконання С.Д. Максименка, свого важливого значення в системі надання психологічної допомоги кожному. На думку цього вченого, проявами психологічного нездоров'я є прояви неадекватності, невизначеності в плані ефективності власних переживань поведінки. Благополуччя в психологічному здоров'ї особистості може бути порушене домінуванням певних негативних за своєю суттю рис характеру, дефектами в моральній сфері, неправильним вибором ціннісних орієнтацій.

Поряд з цим висвітлюється питання і психічного здоров'я й розуміється автором концепції «як аспект здоров'я взагалі, який підкреслює стан душевного комфорту, відсутність патологічних психічних процесів та здатності до ефективної діяльності та саморегуляції у відповідності до власних (відрефлексованих) цілей та інтересів людини» [5]. Так, поняття психологічного здоров'я відрізняється від попереднього терміну та пропонується цим ученим використовувати «у зв'язку з необхідністю диференціювати стани соматичного і психічно здорової людини відносно її становлення як цілісної особистості, рівня і змісту вищих рухових переживань і процесів смислоутворення. З точки зору дослідника, людина, котра не може реалізуватися в діяльності, або з якихось причин не може вчитися, це є чинником виникнення нездоров'я. Така закономірність «працює» протягом усього життя людини, але найгостріше в дитячому віці, коли формується саме психічне душевне єство як сплав соціального досвіду з власною активністю суб'єкта. У своїй концептуальній позиції вчений підсумовував, що здорова особистість не означає особистість правильну. Це людина, яка може вчиняти, як вона хоче, по-своєму. Здоровий спосіб життя, з психологічної точки зору, – це адаптивна, усвідомлена, трансцендентна особистість» [5].

Сучасна дослідниця Л. Терещенко у своїх наукових працях, акцент ставила на забезпеченні психічного здоров'я, зокрема подолання невротизації й зосередження уваги на прагненні дитини (5-7 років) до

самоактуалізації та особистісного зростання. Серед чинників психічного нездоров'я дітей виокремлює підвищену тривожність, страх, невпевненість у собі, надмірну вразливість, що накладають відбиток на особистісне «Я» дитини [8].

Л. Туріщева також висвітлює питання психічного здоров'я особистості, яке безпосередньо залежить від чітко організованої навчально-виховної діяльності в школі. З точки зору вченої, критеріями психічного здоров'я є: по-перше, відповідність суб'єктивних образів, що виникають у людини, відображеним об'єктам дійсності; по-друге, адекватність реакцій характеру, інтенсивності діючих подразників значенню життєвих подій; по-третє, відповідний віку рівень зрілості емоційно-вольової та пізнавальної сфери; по-четверте, здатність керувати власною поведінкою, ставити розумні життєві цілі, підтримувати необхідну для їх досягнення активність; по-п'яте, готовність до взаємодії з іншими людьми, адаптивність у мікросоціальних відносинах.

Разом з тим, сучасна дослідниця проаналізувала й причини, які негативно впливають на здоров'я дітей:

1. стресова педагогічна тактика (прояви агресивності, конфліктності з вчителями, однолітками; стреси в шкільному середовищі);
2. невідповідність методик і технологій навчання щодо вікових та функціональних можливостей школярів;
3. нераціональна організація навчальної діяльності (фізкультурно-оздоровча робота; неправильні педагогічні технології вчителя);
4. низька функціональна грамотність педагогів і батьків з питань охорони та зміцнення здоров'я.

Важливим чинником для підростаючої особистості в школі, з точки зору дослідниці, є створення сприятливого психологічного клімату, застосування особистісно-значущих способів навчальної роботи, індивідуальних завдань різних типів та рівнів, індивідуального темпу роботи та вибору методів, які актуалізують відчуття свободи дитини, підвищують рівень її пізнавальної активності, навчальної мотивації, сприяють емоційній рівновазі та впевненості у своїх силах [6].

Думаємо, що для зміцнення свого здоров'я школярем, варто звернути увагу на роботу вчителя з батьками, оскільки останні не завжди адекватно оцінюють стан психологічного здоров'я своєї дитини, те чи підростаюча особистість перебуває у гармонії чи дисгармонії з собою, наскільки вона почувається радісною, оптимістичною, щасливою. У роботі з батьками, класний керівник для забезпечення психологічного здоров'я вихованців загальноосвітньої школи може запропонувати для дорослих (батьків) анкету «Здорова дитина».

1.Чи часто хворіє Ваша дитина?

- Так; - ні; - рідко.

2. Чи часто хворієте Ви самі?

- Так; - ні; - рідко.

3. Із чого починається для Вашої дитини ранок?

4. Чи любите Ви гуляти з дитиною в лісі, у дворі, у парку?

- Так; - ні; - хотілося б, але немає часу.

5. Чим Ви займаєтеся із дитиною вдома, коли на вулиці дощ або погана погода?

6. Чи загартовуєте Ви свою дитину? Яким чином?

7. Чи пояснюєте Ви своїй дитині, що в їжі не все смачно корисно й навпаки.

- Так; - ні; - намагаюся, але безрезультатно.

8. Чи даєте Ви своїй дитині фізичне навантаження? У якій формі? [1, с.16].

Водночас Т.О. Гетьман було розроблено модель комплексної програми збереження та зміцнення здоров'я дітей молодшого шкільного віку, де акцент поставлено на основних чинниках впливу здоров'я учнів зазначеного віку. Серед них дослідниця виокремила: особливості соціального благополуччя дитини, індивідуально-типологічні особливості, особливості ставлення дитини до навчальної діяльності, до себе, інших, життя в цілому [2, с.12].

Сучасна дослідниця також рекомендує для шкільних психологів, учителів застосовувати у роботі з молодшими школярами різний спектр психотехнік: ігрові вправи, етюди; роботу з казками, оповіданнями, малюнками; рольові ігри, міні-лекції, бесіди, виконання ними індивідуальних завдань.

Отже, цією вченою зазначено, що психологічними чинниками, які впливають на здоров'я учнів початкової школи і забезпечують їм позитивну динаміку є сприятлива сімейна ситуація, низький показник тривожності, відсутність страхів, пов'язаних із ситуаціями взаємодії з учителем, ровесниками, із самопрезентуванням та перевіркою знань; високий рівень емоційної стабільності та позитивної шкільної мотивації; адекватна самооцінка та впевненість у собі; високий рівень задоволеності життям; здатність до емпатії, низький рівень конфліктності тощо [2].

Поряд з цим, ми пропонуємо низку психологічних вправ для конструктивної співпраці вчителя (класного керівника) з учнями.

Незавершені речення для молодших школярів:

- Я з радістю виконую завдання на уроці, коли…
- Мені подобається працювати з вчителем на уроці тоді, коли….
- Я задоволена (ий) собою, коли..
- Іноді я серджуся на вчителя тоді, коли…
- Я намагаюся змінити в собі…

Незавершені речення для вчителя:

- Мені комфортно у школі тоді, коли Я…..
- Мені подобається викладати на уроці….
- Я задоволена собою, коли..
- Я засмучена собою, коли…
- Найбільше я прагну…..

Підсумовуючи зазначені твердження класний керівник має змогу проаналізувати, подивитися на дітей ніби іншими очима, зрозуміти їх очікування, внутрішню сутність особистості. Учні мають можливість вільно висловлюватися, не задумуючись про інтерпретацію, їх творчі відповіді конфіденційні. Крім того вчитель (класний керівник) для кращого пізнання своїх вихованців у тандемі з психологом може розробити (написати) текст уявної казки про здоров'я; скласти цікаве оповідання, а надалі можна залучати самих школярів до написання. Таким чином, не помітивши, учні будь-якого віку запам'ятають значний обсяг матеріалу щодо питань психологічного здоров'я не докладаючи при цьому надмірних зусиль.

Варто запропонувати також учням створити малюнки про своє здоров'я. Тематика: «Моє здоров'я»; «Здоров'я і Я»; «Здоров'я, Я і вчитель», «Здоров'я, Я і батьки». Написання учнями міні-творів на тему: «Здоров'я варто берегти», «У здорової нації, – здоровий дух», «Основні переваги здоров'я людини», «Здоров'я – це щастя для людини» та ін.

Доречними у конструктивній роботі вчителя будуть розгляд та аналіз індивідуальних проблемних ситуацій з учнями (приклади):

Ситуація 1. Учень (Назар) інвалід з дитинства, йому іноді важко пересуватися в класі, однак він є успішним, але невпевненим учнем. Яким чином однокласники можуть допомогти такому учневі? Ваші думки та міркування.

Ситуація 2. Вчитель (класний керівник) дала зауваження учениці (Наталі), котра не впоралася із домашнім завданням з історії. Як Ви вважаєте чи варто вчителю робити критичні зауваження, заздалегідь знаючи, що в дитини є труднощі із здоров'ям. Ваша думка щодо такої ситуації.

Ситуація 3. Батько (Микола Іванович) схвильований нерозумінням класного керівника (Софії Дмитрівни), вважає, що його дитина (Анастасія) відповідальна, ретельно готується до усіх уроків, але має деякі проблеми зі здоров'ям. Класний керівник деколи висловлює незадоволення «успіхами» учениці. Як вирішити цю проблемну ситуацію конструктивним шляхом.

Ситуація 4. Учениця (Ольга) отримала «легку» травму, повертаючись додому слизьким тротуаром додому. Яку допомогу можуть запропонувати класний керівник, учні однокласниці, як правильно спрямувати розмову усіх дітей щодо збереження та зміцнення свого здоров'я?

Для підвищення поваги та авторитету вчителя ефективними можуть бути творчі завдання-запитання для них:

1. Що Я можу зробити, як вчитель, коли учень скаржиться на погане самопочуття, настрій, здоров'я?
2. Як мені (вчителю) спілкуватися з деякими учнями, котрі вживають алкогольні напої, вдаються до тютюнопаління, використовують сленг у мовленні?
3. Як мені (вчителю) реагувати на учнів, котрі вирізняються своєю неадекватною поведінкою, негативними емоціями, низькою мотивацією до навчання, коли їм до вподоби принижувати гідність інших (вчителя, однокласників, друзів)?
4. Якими формами роботи (вчителю) можна привернути увагу самих учнів, які втратили шанс на власне досягнення результату, які невпевнені у собі та водночас мають проблеми зі здоров'ям?

З нашої точки зору, дієвими будуть проведення класними керівниками, психологами соціально-психологічних тренінгів щодо підвищення якості активного відпочинку та розваг, веселого та змістовного дозвілля. З психологічної точки зору, вміння відчувати та розуміти свій фізичний стан, емоції, поведінку, прагнення дотримуватися позитивних діалогічних спілкувань з різними соціальними спільнотами відкриє широкий спектр утвердження особистості власного «Я» та психологічного комфорту. Вважаємо, що підростаюча особистість позитивно самоствердуватиметься лише тоді, коли буде перебувати у гармонії сама з собою, відчуватиме власне задоволення.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, в процесі життєдіяльності учнів, останні мають чітко усвідомлювати переваги психологічного здоров'я, які безпосередньо пов'язані із досягненнями успіху, авторитету, поваги в колі референтних осіб, оскільки в перехідному віці значущим для них виступає прагнення до самоствердження, самореалізації, само здійснення. А тому підростаючому поколінню варто інформувати, що шлях до позитивного (конструктивного) самоствердження здійснюється крізь призму особистісного психологічного здоров'я людини. Таким чином, вчителі, класні керівники, батьки мають переконливо та впевнено здійснювати власну програму спілкування з підростаючою молоддю, активно їх залучати до різноманітних проектів, тренінгів, програм, конференцій, семінарів, практикумів для формування стійкого прагнення щодо збереження та зміцнення свого здоров'я, зокрема психологічного.

**Список використаних джерел**

1. Анкетування в школі. Про всіх і для всіх // упоряд. Гулєвич Т., Омельчук Н., – К.: Редакції загально педагогічних газет, 2014. – 128с.

2. Гетьман Т.О. Психологічні чинники збереження здоров'я молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Т.О. Гетьман. – Київ, 2014. – 20с.
3. Здоров'я особистості у психологічній перспективі [Текст]: монографія / О.І. Богучарова; Луган. держ. ун-т внутр. справ ім. Е. О. Дідоренка. – Вид. 2-ге, переробл. та допов. – Луганськ: РВВ ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2012. – 487с.
4. Коцан І.Я. Психологія здоров'я людини / Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. ; за ред. І.Я Коцана. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430с.
5. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія / С.Д. Максименко– К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
6. Організація психологічної служби в школі / [уклад. Л.В. Туріщева]. – Х.: «Основа», 2012. – 111 с.
7. Рабочая книга школьного психолога / под. ред. И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 303с.
8. Терещенко Л.А. Як зберегти психічне здоров'я дітей 5-7 років / Терещенко Л. А. – К.: Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2012. – 104с.

**References**

1. Anketuvannya v shkoli. Pro vsix i dlya vsix // uporyad. Gulyevy`ch T., Omel`chuk N., – K.: Redakciyi zagal`no pedagogichny`x gazet, 2014. – 128s.
2. Get`man T.O. Psy`xologichni chy`nny`ky` zberezhennya zdorov'ya molodshy`x shkolyariv: avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk: specz. 19.00.07. «Pedagogichna ta vikova psy`xologiya» / T.O. Get`man. – Ky`yiv, 2014. – 20s.
3. Zdorov'ya osoby`stosti u psy`xologichnij perspekty`vi [Tekst]: monografiya / O.I. Bogucharova; Lugan. derzh. un-t vnutr. sprav im. E. O. Didorenka. – Vy`d. 2-ge, pererobl. ta dopov. – Lugans`k: RVV LDUVS im. E.O. Didorenka, 2012. – 487s.
4. Koczan I.Ya. Psy`xologiya zdorov'ya lyudy`ny` / Koczan I.Ya., Lozhkin G.V., Mushkevy`ch M.I. ; za red. I.Ya Koczana. – Lucz`k: RVV «Vezha» Voly`n. nacz. un-tu im. Lesi Ukrayinky, 2011. – 430s.
5. Maksy`menko S.D. Geneza zdijsnennya osoby`stosti: Naukova monografiya / S.D. Maksy`menko – K.: TOV «KMM», 2006. – 240s.
6. Organizaciya psy`xologichnoyi sluzhby` v shkoli / [uklad. L.V.Turishheva]. – X.: «Osnova», 2012. – 111 s.
7. Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa / pod. red. I.V. Dubrovinoj. M.: Prosveshhenie, 1991. – 303s.
8. Tereshhenko L.A. Yak zberegty` psy`xichne zdorov'ya ditej 5-7 rokiv / Tereshhenko L. A. – K.: Redakciyi gazet z doshkil`noyi ta pochatkovoyi osvity`, 2012. – 104s.

**Резюме.** В статье сделан акцент на теоретическом анализе вопроса психологического и психического здоровья учеников младшего школьного и подросткового возраста. Аргументирована потребность обогащения учебно-методических программ использования психотехник классными руководителями, учителями, школьными психологами, которые сконцентрированы на формировании компетентностей здоровья личности в период взросления.

Ключові слова: личность,психологическое и психическое здоровья учеников, самоутверждение, самопрезентация, самораскрытие, психологическая адаптация, стремления, потенциалы.

**Summary.** The article deals with theoretical analysis of the problem of junior pupils' and adolescents' psychological and mental health. The necessity of enrichment of educational and methodological programs in terms of using psychotechniques by class tutors, teachers, school psychologists, which will lead to forming health preserving competencies of developing personality, is proved.

Key words: personality, pupils' psychological and mental health, self-affirmation, self-presenting, self-disclosure, psychological adaptation, desire, potentials.

**УДК 159.922.76**

**О.Є. ІВАНАШКО, Н.К. ВІЧАЛКОВСЬКА**

## СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*В статті розглядаються особливості входження дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір як один із можливих засобів реалізації прав дітей на рівний доступ до якісної освіти. Кроки, які зроблені у Волинській області в цьому напрямку, є свідченням комплексних змін у покращенні життя дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей.*

***Ключові слова.*** *Діти з особливими потребами, порушення психофізичного розвитку, психолого-медико-педагогічна комісія, спеціальний навчальний заклад, інтегративний підхід,інклюзивне навчання. медична реабілітація, психолого-педагогічна реабілітація, соціальна адаптація.*

**Постановка проблеми.** Для розвитку України як відкритої, демократичної держави одним з важливих питань є забезпечення основних прав людини, зокрема, права на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

На даний час у 782 загальноосвітніх школах навчається 123816 дітей, на обліку у Волинській обласній, міських, районних психолого-медико-педагогічних консультаціях налічується понад 9 тисяч дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Найбільш поширеною на сьогодні формою навчання таких дітей є спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати). На території області функціонує 13 спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі 2 навчально-реабілітаційні центри (для дітей з вадами зору та дітей з порушеннями опорно-рухового апарату). В зазначених закладах перебуває майже дві тисячі дітей з різними нозологіями.

У сучасній вітчизняній психолого-педагогічній практиці масштабною, але недостатньо вирішеною є проблема навчання дітей з особливими потребами, адже більшість з них не отримує належної освіти.

Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Перебуваючи вдома або в інтернаті діти не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню в подальшому дорослому житті. Крім того, вони виявляються непідготовленими до життя у незахищеному середовищі, яке не пристосоване до їх особливих потреб, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з незнайомими людьми.

Спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлена спілкування дитина несвоєчасно й неповноцінно розвивається. Саме міжособистісне спілкування – це засіб передавання пізнавальної та емоційної інформації, що зумовлює соціальний та інтелектуальний розвиток і виховання дитини. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, неадекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість [1]. Всі перераховані вище ознаки в більшості випадків притаманні дітям з особливими потребами, але подолати їх можливо, шляхом забезпечення повноцінного спілкування з однолітками.

Таким чином необхідним є впровадження новітніх форм освіти які б надавали можливість особливим дітям навчатися з "здоровими" дітьми, саме це й передбачає інклюзивна освіта.

Англійське дієслово inclusion перекладається, як утримувати, включати, мати місце в своєму складі. Тому inclusion є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві. Поняття inclusion закордоном (США, Канада, Великобританія), де існує 50 річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, приходить на зміну поняттю "інтеграція". Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і з звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті класу. Мета ж інклюзивної школи — дати всім учням можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства.

Освітні програми залучення дають можливість дітям з вадами взаємодіяти зі звичайними дітьми, спостерігати за ними, наслідувати їх. Інакше кажучи, діти з особливими потребами можуть отримувати такий соціальний досвід, як і їхні здорові друзі. Крім того в подальшому спокійно, не соромлячись, без остраху вони зможуть налагодити дружні стосунки з незнайомими людьми, вони не будуть ізольовуватися коли зайде до кімнати нова дитина [3].

Навчання в класах залучення корисне і для дітей без вад. Діти з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами стикаються інваліди, стають чутливими до потреб інших, толерантніше сприймають людські відмінності, дізнаються, що кожен може подолати значні перешкоди і досягти успіху.

Повсякденні контакти з дитиною з особливостями в розвитку, на наш погляд, сприяють розширенню соціального досвіду, можливо, навіть світоглядних меж звичайних дітей. За умови правильно побудованої педагогічної ситуації цей досвід може стати підґрунтям справжнього особистісного зростання повносправних дітей [5].

Водночас зазначимо, що на сьогодні недостатньо науково обґрунтовано формування особистісних якостей дітей з особливими потребами в процесі інтегрованого навчання, не розв'язано численні проблеми, пов'язані зі створенням оптимальних умов для їхнього гармонійного розвитку та адаптації в освітньо-виховному процесі.

**Мета статті.** Виявлення виховного та особистісно-розвивального потенціалу інтегрованого підходу до навчання у процесі інклюзії.

**Аналіз результатів дослідження.** У психології адаптація (лат. adapto – пристосовую) – це пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього і внутрішнього середовища, пластичне пристосування внутрішніх змін до змін зовнішніх [2]. Науковці інтенсивно вивчають адаптацію людини як особистості в соціальному середовищі з урахуванням вимог суспільства, власних потреб, інтересів і можливостей [4]. Процес активного пристосування індивіда до соціального середовища, в якому він перебуває,

називають соціальною адаптацією (лат. Socialist – суспільний) [4]. ЇЇ основними показниками є взаємодія особистості з оточуючими та активна діяльність. У кожного індивіда соціальна адаптація відбувається залежно від ціннісних орієнтацій, обраних цілей і можливостей їх досягнення в конкретних умовах. Соціальна адаптація включає засвоєння норм і цінностей середовища в процесі соціалізації, а також зміну середовища відповідно новим умовам і цілям діяльності. Соціальна адаптація має неперервний характер, але найбільше виявляється під час зміни діяльності людини, її звичного соціального оточення. Швидкість і ефективність соціальної адаптації залежить від особливостей впливу індивіда на соціальне середовище, участі в спільній діяльності, потреб і мотивів поведінки та соціальної ролі.

Отже, соціальна значущість проблеми інтеграції, протиріччя між потребами практики навчання в реалізації інтегрованого підходу та відсутність дидактико-методичних засобів його використання в школі в контексті виховання особистості школяра й обумовили організацію експериментального майданчика „Створення умов для інтеграції та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальний заклад”.

Об’єктом дослідження виступило становлення особистості школяра в процесі інтегрованого навчання, а предмет дослідження склали психолого-педагогічні особливості, закономірності та принципи виховання особистості з особливими потребами в умовах інтегрованого підходу до навчання в умовах загальноосвітнього закладу. За мету дослідження було поставлено теоретичне обґрунтування та експериментальне виявлення виховного та особистісно-розвивального потенціалу інтегрованого підходу до навчання і психолого-педагогічні умови й засоби його реалізації у процесі інклюзії в загальноосвітньому закладі.

Дослідження продемонстрували, що діти, які навчаються в класах залучення, краще ставляться до не схожих на них людей. У них спостерігається вища соціальна відповідальність, більша впевненість у собі.

Таким чином наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає умовою, що сприяє особистісному розвитку однолітків. Турботою представників педколективу в цьому контексті стає створення особливої емоційно-когнітивної установки щодо нього: тут має бути не стільки жалю, скільки турботи, емпатійної, чуйної і тактовної взаємодії з ним, з одного боку, а з іншого – ставлення до нього як до рівноправного члена колективу.

Такий інтегральний підхід до учня з особливими потребами: зважання на його обмежені можливості, прийняття його таким, який він є, чутливість до його проблем, повага як до особистості та симпатія – усе це прояви душевної краси та сили, чинники справді людяних, гармонійних взаємин, показники високого рівня особистісного розвитку, які мають бути “закладені” саме з ранніх шкільних років. Адже саме в процесі виховання і навчання формується справжня людина. Отже, ідея інклюзивного навчання по своїй суті є прогресивна і моральна.

В вересні-жовтні місяці 2011 року було проведено Міжнародну науково-практичну конференцію і презентовано програмне навчання: Освіта дітей з обмеженими можливостями, лікування супутніх захворювань і роль батьків у процесі, пов’язаного з лікуванням. Програма навчання орієнтована на викладачів і спеціалістів, які працюватимуть з учнями в школі, або в спеціалізованому шкільному закладі. Програма була розроблена доктором Френком Белгау, який сам є вчителем в класі і директором лабораторії Університету Х'юстона, штат Техас, що спеціалізується у руховому та зоровому сприйнятті. В програмі розглядалися особливості розвитку нервової системи та сенсорної інтеграції, в основі якої лежить вестибулярний апарат. Він розвиває та вдосконалює основні функції мозку, які є основою всього навчання і можуть бути використані дорослими та учнями як з відсталим рівнем, так і з самим найрозвинутішим. "Навчання у Стилі" 4MAT виклав Рон Сокі, система яка була заснована Доктором Бернісом Маккарті та при багаторазовому вкладі теоретиків системи Style, таких як д-р Девід Колб, доктор Ентоні Грегорч, Майерс і Бріггс, д-р Карл Юнг, та інші. Він використовує чотири квадрати системи, яка є дуже простою у використанні та інтерпретації в школах і спеціальних закладах.

У сучасних умовах оновлення системи національної освіти, в основі якої – особистісно зорієнтований підхід до дитини, важливе значення має психологізація освітнього середовища, оскільки навчально-виховний процес не прирівнюється лише до передавання відомостей про основи наук або життя, забезпечуючи здобуття учнями академічних знань. Загальноосвітній навчальний заклад, будучи початковим соціальним інститутом, повинен готувати школярів до життя. Тому з кожним роком все більше актуальними стають можливості психології, необхідність її практичного застосування в організаційному розвитку освітнього закладу.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Однак, ми не розглядаємо входження дітей з особливими потребами в загальноосвітній простір як самоціль, а як один із можливих засобів реалізації прав дітей на рівний доступ до якісної освіти. Для окремих категорій і груп дітей з особливими потребами інклюзивне чи інтегроване навчання може бути мало результативним (розумово відсталим з порушеннями емоційно-вольової сфери, аутичним, з тяжкими вадами мовлення, зі складними комбінованими вадами). Такі учні майже не беруть активної участі в навчально-виховному процесі, нівелюється їхня мотивація до навчання, погіршуються навчальні результати, з'являються вторинні порушення емоційно-вольової сфери, поведінки та особистості в цілому. Треба визнати і той факт, що інклюзія потребує значних фінансових ресурсів, що в період кризи є досить проблемним питанням.

Ті кроки, які зроблені у Волинській області в цьому напрямку, є свідченням комплексних змін у покращенні життя дітей з особливими освітніми потребами та їхніх сімей.

Сьогодні кожна дитина має право на повноцінне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють розвитку впевненості в собі, а також право на особливе піклування, доступ до якісної освіти, відновлення здоров'я, активне соціальне і культурне життя.

Хочеться висловити впевненість у тому, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення суспільства до цих дітей, покращення матеріального забезпечення системи освіти, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів.

**Список використаних джерел**


1. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. вузов / Е. М. Мастюкова , А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2004. – 407 с.
2. Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию : учеб. пособие для студ. вузов / М. В. Хозиева. – М. : Академия, 2002. – 317 с.
3. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Г.А. Мишина //Дефектология. – 2001. – №1. – С. 60-64.
4. Сандомирский М. Е. Как справиться со стрессом / М. Е. Сандомирский. – Воронеж: НПО МОДЕК, 2000. – 176 с.
5. Ткачева В.В. К вопросу о создании системы психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1999. – №3. – С.30-36.


**References**


1. Mastjukova E.M. Semejnoe vospitanie detej s otklonenijami v razvitii : ucheb. posobie dlja stud. vuzov / E.M. Mastjukova , A.G. Moskovkina ; pod red. V. I. Seliverstova. – M. : Vlados, 2004. – 407 s.
2. Hozieva M.V. Praktikum po vozrastno-psihologicheskomu konsul'tirovaniju : ucheb. posobie dlja stud. vuzov / M.V. Hozieva. – M. : Akademija, 2002. – 317 s.
3. Mishina G.A. Formy organizacii korrekcionno-pedagogicheskoj raboty specialista-defektologa s sem'ej, vospityvajushhej rebenka rannego vozrasta s narushenijami psihofizicheskogo razvitija / G.A. Mishina //Defektologija. – 2001. – №1. – 60-64.
4. Sandomirskij M. E. Kak spravit'sja so stressom / M. E. Sandomirskij. – Voronezh: NPO MODEK, 2000. – 176 s.
5. Tkacheva V.V. K voprosu o sozdanii sistemy psihologo-pedagogicheskoj pomoshhi sem'e, vospityvajushhej rebenka s otklonenijami v razvitii / V.V. Tkacheva // Defektologija. – 1999. – №3. – 30-36 s.



**Резюме.** В статье рассматриваются особенности вхождения детей с особенными потребностями в общеобразовательное пространство, как один из возможных способов реализации прав детей на равный доступ к качественному образованию. Шаги, которые сделаны в Волынской области в этом направлении, являются свидетельством комплексных изменений в улучшении жизни детей с особенными образовательными потребностями и их семей.



Ключевые слова: Дети с особенными потребностями, нарушение психофизического развития, психолого-медико-педагогическая комиссия, специальное учебное заведение, интегративний подход, инклюзивное обучение. медицинская реабилитация, психолого-педагогическая реабилитация, социальная адаптация.



**Summary.** The article deals with the peculiarities of children with special needs entering into general educational space as one of possible means of realization of children's rights to equal access to high-quality education. The steps taken in this area in Volyn region represent the complex changes in improving the lives of children with special needs and their families.



Key words: children with special needs, deviation of psychophysical development, psychological, medical and pedagogical commission, special school, integrative approach, inclusive education, medical rehabilitation, psychological and pedagogical rehabilitation, social adaptation.



**УДК 159.9:378(075.8)**



**Н.Г. ІВАНОВА**


## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ УСПІШНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ


*У статті визначено етапи вивчення психологічних основ підготовки фахівців (психотехнічно-розвивальний, психологічних аспектів професійної підготовки та майстерності, психологічної системи діяльності та підготовки, вивчення та розвитку психологічних основ професійної підготовки), у процесі якої відбувається їх професійне становлення. Здійснено характеристику кожного із вказаних етапів, визначено зміст та напрями психологічних основ професійної підготовки.*



***Ключові слова:*** *професійне становлення, психологічні основи підготовки, професійна підготовка,*

*професійна діяльність, особистість фахівця.*

**Постановка проблеми.** Становлення професіонала, формування необхідних професійних якостей, професійного мислення є досить складним, багатогранним і тривалим: починається із моменту виникнення бажання освоїти професію й продовжується у процесі підготовки до неї та безпосередньої роботи. Успішність професійного становлення особистості визначається ступенем відповідності вимогам діяльності її індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей, здібностей, спрямованості, які мають активно розвиватися ще у навчальному закладі. Тобто, в освітньому процесі важливе місце має посідати психологічна складова, дослідження якої постає як одна з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку молодого покоління, що є важливою передумовою його професійного становлення. Щоб досягти позитивних зрушень у вирішенні цього складного питання, слід передусім об'єктивно оцінити накопичений досвід, проаналізувати існуючі в психологічній науці напрацювання щодо зазначеної проблематики. Такий підхід сприятиме її всебічному вивченню та визначенню змісту психологічних основ підготовки, необхідних для успішного професійного становлення фахівців.

На сьогодні в психології сформувалася низка наукових робіт, присвячена психологічному забезпеченню підготовки та діяльності працівників різних фахових напрямів (В.Бедь, В.Вареник, Т.Демидова, Г.Запорожцева, А.Злотніков, В.Корольчук, М.Корольчук, В.Кравченко, С.Ліпатов, Г.Ложкін, Г.Нікіфоров, В.Стасюк, Н.Чепелєва та ін.). Із цього переліку виділилася група науковців (І.Вітенко, Л.Захарова, І.Малопурін, З.Решетова, В.Чирков), які віддавали перевагу безпосередньо психологічним основам підготовки, задекларувавши це навіть у назвах своїх праць. Разом з тим, не було здійснено системного історичного аналізу процесу вивчення зазначеної проблеми, що не дозволяє об'єктивно оцінити накопичений досвід та досягти конструктивних змін в аспекті професійного становлення особистості фахівця.

**Мета статті.** Такий стан справ спонукає до реалізації у представленій статті зазначеного аналізу та визначення етапів вивчення психологічних основ підготовки фахівців, у процесі якої відбувається їх професійне становлення.

**Результати теоретичного дослідження (Методика та процедура дослідження. Аналіз результатів дослідження).** На різних етапах розвитку психологічної науки формувались теоретичні засади психологічних основ підготовки фахівців, які сприяють успішності їх професійного становлення. На основі теоретико-емпіричного аналізу встановлено, що під професійним становленням особистості слід розуміти формування та розвиток її психологічних характеристик (мотивів, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особистостей, здібностей), необхідних для успішної професійної підготовки та діяльності. Здійснюючі ретроспективний аналізу впровадження психологічних знань у процес професійної підготовки визначимо етапи дослідження психологічних основ підготовки особистості до професійної діяльності. За основу візьмемо найбільш вдалу, що зустрічається в науковій літературі, періодизацію, запропоновану З. Решетовою у 1985 р., яка назвала три періоди: «психотехнічний» – датується 20-30 роками минулого століття; з кінця 30-х до середини 50-х рр. триває наступний – «дослідження професійної майстерності»; 50 - 70-ті роки – розвиток уявлень про фізіологічні механізми, що лежать в основі психічних процесів, та нове розуміння психіки, її функцій та ролі в діяльності [5, с. 9-31]. Щоб простежити динаміку психологічного напряму в підготовці фахівців та визначити передумови його сучасного вдосконалення доповнимо існуючу періодизацію фактами психологічної науки, систематизуємо в певні історичні етапи й охарактеризуємо їх.

*Перший етап* – 20-30 роки минулого століття – початок вивчення психологічних проблем професійного навчання в рамках психотехніки, яка містила такі проблеми: професійного відбору, консультування та навчання; запобігання професійному стомленню, травмам на виробництві; визначення та діагностика професійно важливих особистісних властивостей. До того ж, у 1921 році лікар і психолог С. Мінц створив лабораторію для вивчення психологічних особливостей праці пілотів, їх індивідуальних професійних якостей. Ф. Баумгартен, Д. Древер вивчали питання професійної придатності особистості. На початку 1930-х р. проблему взаємозв'язку навчання і розвитку вперше сформулював Л.Виготський. Він обґрунтував провідну роль навчання в розвитку, вважаючи, що навчання має йому передувати. У своїх роботах він критикував два протилежних напрями, які на той час існували в зарубіжній психології: ототожнення навчання з розвитком (Е.Торндайк) і розгляд розвитку окремо від навчання (Ж.Піаже). Особливе значення в цей період мали також праці А.Гастаєва, С.Рубіншейна, А.Леонтьєва, Н.Бернштейна.

Отже, перший етап сприяв вирішенню психологічних проблем психотехнічно-розвивального характеру. Відповідно має називатися «психотехнічно-розвивальним».

*Другий етап* – припадає на 40-і – середина 70-х рр. й вирізняється дослідженням психологічних аспектів навчання та професійної майстерності. Науковці віддавали перевагу виявленню закономірностей формування й удосконалення професійних умінь і навичок, формування професійних здібностей, розробці психологічних питань політехнічного навчання та ін.

Психологічні аспекти навчання в 40-х роках минулого століття досліджували відомі науковці Б. Ананьєв, Л. Божович. Е. Гур'янов та Л. Шварц вивчали динаміку формування навичок. Д. Ельконін досліджував зміни формування навичок в різних умовах та характер мотивів, В. Суворов – усвідомлення помилок та характер труднощів, що виникають. Проблеми впливу професійної діяльності на особистість та її активність вивчали С. Архангельський, М. Берштейн. Необхідність впровадження психологічних знань все гостріше стали відчувати науковці й намагалися знайти раціональні способи поєднання педагогічного процесу й

психологічних здобутків. Крім того, чільне місце у дослідженнях стали посідати й проблеми співвідношення психологічних характеристик особистості та вимог діяльності, оптимізації підготовки особистості до професії.

Вже у 60-их роках почалося вивчення «програмованого навчання» (П. Гальперін, О. Леонтьєв, В. Давидов, Н. Тализіна), професійної придатності та способи її визначення через призму діяльності операторів (Л.Ганюшкін, К.Гуревич, В.Матвєєв). Розробляючи діяльнісний підхід у психології, С.Рубінштей акцентував увагу на необхідності вивчення особистості у процесі її навчання, діяльності. Б.Теплов розробив психологічну концепцію здібностей й продемонстрував способи її емпіричного аналізу у конкретних видах діяльності, Б.Ананьєв досліджував взаємозв'язок здібностей з обдарованістю.

Загалом інтенсивні дослідження вітчизняних психологів на цьому етапі сприяли вирішенню таких завдань, як визначення умов, за яких навчання стає розвивальним, виокремлення конкретних форм навчання, що дозволяють підвищити розумовий розвиток. При цьому виникло кілька напрямів успішного навчання. За першим напрямом вирішальне значення надавалося змісту освіти (Д.Ельконін, В.Давидов), за другим – удосконаленню методів навчання (Л.Знаков), за третім – зміні способів розумової діяльності (Н.Менчинська, Д.Богоявленський, О.Кабанова-Меллєр) [1, с. 286].

Другий етап доповнив перший науковими розробками щодо психологічних умов та форм підготовки фахівців, що сприяє їх розвитку та професійній майстерності. Відповідно його назвали етапом «психологічних аспектів професійної підготовки та майстерності».

Наступною сходинкою став *третій етап* – кінець 70-х – середина 80-х років, – який розпочався розвитком уявлень про фізіологічні механізми, що лежать в основі психічних процесів, та нове розуміння психіки, її функцій та ролі в діяльності. Свій науковий пошук продовжували активно здійснювати С.Рубінштейн, П.Гальперін, А.Запорожець, А.Леонтьєв, Д.Ельконін, базуючись на вченні І.Павлова. Вони вивчали орієнтовану діяльність, тобто діяльність, що формує психічний образ.

Пошук нових форм, методів, моделей підготовки, що дозволили б підвищити її ефективність, сприяв тому, що у 70-х роках стала приділятися значна увага питанням педагогічної психології: досліджували формування професійних умінь, політехнічних знань та навичок, технічного мислення, теоретичних форм мислення; розробляли методи поетапного формування розумових дій. Найвагомішими науковими здобутками того часу були роботи С.Архангельского та С.Зінов'єва, у яких автори ґрунтовно проаналізували навчальний процес і заклали психологічні основи розв'язання проблеми оновлення вищої школи [3, с. 21]. О.Конопкін, Г.Пригін досліджували зв'язок успішності студентів з індивідуально-типологічними особливостями їх саморегуляції. Розширюються межі вивчення проблеми впливу психофізіологічних особливостей на формування особистості.

Разом із тим, вносяться нові ідеї щодо розвитку особистості в діяльності. Л.Анциферова зазначала, що не будь-яка діяльність розвиває особистість і не будь-який розвиток здібностей рівнозначний розвитку особистості. Б.Ананьєв, намагаючись довести науковцям необхідність урахування у підготовці та діяльності індивідуальних характеристик, вказував, що проблема людини стає загальною для всієї науки в цілому. У цей же період він приділив значну увага розробці методів психологічної науки, які б дозволяли об'єктивно дослідити розвиток особистості в умовах підготовки та освоєння професії.

В.Мерлін створив теорію інтегральної індивідуальності як системи, що об'єднує різнорівневі властивості людини за допомогою каузальних і міжрівневих зв'язків, котрі виникають у процесі діяльності людини через формування опосередкованої ланки – стилю діяльності. Ю.Котелова намагається розробити теоретичні основи психології професійної діяльності. Всі спроби науковців вивчити й визначити найбільш оптимальні моделі підготовки фахівців із урахуванням їх власних психофізіологічних, психологічних особливостей та вимог професій, сприяли тому, що у 80-х роках починає зароджуватись важливий у психологічній науці напрям досліджень психологічних основ підготовки особистості до професійної діяльності. Піонерами цього напряму стали А.Косаковскі, І.Малопурін, З.Решетова, В.Чирков. Свій науковий пошук вони присвятили психологічним основам професійного навчання та формуванню особистості в педагогічному процесі. Так, наприклад, В.Чирков обґрунтував правомірність системогенетичного підходу, розробленого В.Шадриковим, у психології професійної підготовки, розглядав питання психологічної системи діяльності, виклав питання емоційно-мотиваційної регуляції навчальної діяльності [7, с. 3-7]. Він зробив висновок, що навченість визначається сформованістю цілісної системи, психологічної регуляції діяльності як єдності мотиваційних, інформаційних, програмуючих, виконавських, контролюючих й інших компонентів, тобто психологічної системи діяльності.

З'являлись роботи безпосередньо присвячені розробці психологічних аспектів професійної освіти Н.Левітова, В.Чебишевої, К.Гуревича, Л.Зюбіна, З.Решетової, О.Галкіної, Л.Кондратьєвої, І.Титової, Є.Чугунової, А.Сухарьової, М.Щукіна, М.Субханкулова, Г.Бедного й інших авторів [2, с. 47-48]. У центрі уваги досліджень З.Решетової було вивчення формування системного мислення тих, хто навчається, і його значення для розширення пізнавальних і практичних можливостей у процесі оволодіння професійною діяльністю. Вона дійшла висновку, що головна увага у процесі підготовки фахівців повинна приділятися формуванню у них теоретичного мислення, а процес підготовки повинен набути форми дослідницької діяльності, такої, що «відтворює» наукові знання [5, с. 197-198].

Таким чином, наукові розробки третього етапу сприяли визначенню психологічної системи діяльності, започаткуванню розвитку педагогічної психології та продовженню дослідження щодо формування особистості фахівця в умовах навчальної діяльності. Вказаний період, що систематизував та вдосконалив психологічні аспекти попереднього етапу, назвали етапом «психологічної системи діяльності та підготовки».

*Четвертий етап* – із середини 80-х років і триває до цього часу. У цей період відбувається активне

вивчення психологічних проблем у галузі освіті та впровадження здобутків психологічної науки у процес професійної підготовки та безпосередньої діяльності фахівців. Це сприяло формуванню певних напрямів дослідження психологічної готовності, динамічних станів, профвідбору, психологічні основи підготовки до управлінської діяльності, психології професійної діяльності, психології вищої школи.

Актуальності набули питання впровадження психологічних знань у практику професійної підготовки, над якими працював Є. Клімов. Ця проблематика спонукала до розробки психологічних аспектів розвитку і становлення професіонала в межах психології професійної підготовки та діяльності. Науковці вказували на необхідність урахування у процесі професійної підготовки психофізіологічних та психологічних особливостей людини. Поняття становлення та розвиток розглядали у тісному взаємозв'язку, визначаючи становлення як критерій розвитку особистості саме в певній професії.

Продовжувала активно розвиватися психологія вищої школи та педагогічної діяльності (В.Галузинський та М.Євтух (1995 р.), Т.Габай (2003 р.), Л.Велитченко (2003 р.), В.Семиченко (2004 р.), О.Власова (2005 р.), Л.Подоляк та В.Юрченко (2006 р.), М.Іванчук та І.Руснак (2009 р.) та ін.). В.Семиченко розглядала питання психології педагогічної діяльності, аналізуючи проблеми адаптації молодого фахівця [6]. Проблемам концептуалізації психології педагогічної взаємодії присвячене дослідження Л.Велитченко. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вивчав О.Гура. Психолого-педагогічні основи професійного навчання та виховання учнівської молоді, професійної підготовки спеціалістів на рівні майстерності, актуалізації та розвитку творчого, особистісного потенціалу працівників, особливостей гуманізації професійної підготовки безпосередньо вивчали: Г.Балл, М.Бастун, В.Гордієнко, Г.Красильникова, С.Красильников, Д.Крюкова, В.Кузнецов, В.Панченко, П.Перепелиця, Е.Помиткін, Н.Побірченко, В.Рибалка, М.Скиба, М.Смульсон, О.Федик [4].

З'явилась низка досліджень, у яких розв'язання завдань вищої освіти почало розглядатися в контексті психологічних змін, становлення особистості у процесі навчання та діяльності. До того ж І. Баклицький розглядав гуманізацію праці як профілактику перевтоми, професійних захворювань, запобігання виробничим травмам, професійній деформації, підвищення змістовності праці, створення умов для всебічного розвитку працівника, його здібностей. В. Влас розробив ергономічну модель підготовки до праці та виокремив найбільш значущі властивості особистості, необхідні для роботи в нових умовах. У межах психології професійної діяльності Н. Самоукіна досліджувала питання структури діяльності, професійного відбору та професійної придатності; технологію успіху в професійній діяльності та основи професійної діагностики. Вивчаючи сучасну психологію праці, В.Рибалка характеризував змістові установки й орієнтири, необхідні для організації психологічного забезпечення трудової діяльності та професійної підготовки українського робітника, аналізуючи професійно важливі якості.

Разом із тим, науковці стали висвітлювати й наслідки впливу діяльності в аспекті професійної деформації, кризові періоди розвитку, виникнення станів перевтоми, спричинених нервово-психічною напругою (В. Медведєв, Е. Зеєр та ін.). У відповідь на висвітлені вади професії з'явилися дослідження соціально-психологічних основи збереження психологічного здоров'я військовослужбовців (А. Маклаков, Є. Потачук). Актуальності набула проблема психологічного забезпечення професіоналізації фахівців. У відгук на її розв'язання почали і продовжують з'являтися розробки, у яких науковці пропонували долати недоліки професійно-особистісного розвитку фахівців за допомогою дієвих методів виховання та засобами тренінгу.

Особливої ваги набувають питання індивідуальності як визначального феномену процесу становлення фахівця й реалізації психологічного супроводження професійної підготовки особистості. Індивідуальний стиль діяльності та його розвиток через формування професійно важливих якостей обґрунтовували О. Батаршев, А. Брушлинський, І. Олексієва, О. Майорова та ін.

Розглянуті вище психологічні проблеми професійної діяльності та підготовки до неї взаємодоповнюються й фактично розв'язання цих проблем здійснюється в межах психологічних засад підготовки та діяльності. Зазначене спонукало науковців до усвідомлення того, що якість та всебічність вивчення будь-якого психологічного явища, процесу залежить від його психологічних основ. Узагальнюючи вище зазначені наукові розробки, четвертий період назвемо етапом «вивчення та розвитку психологічних основ професійної підготовки».

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, проведений аналіз розвитку проблеми психологічних основ професійної підготовки дав змогу зробити такі висновки:

- у процесі професійної підготовки має відбуватися становлення фахівця, успішність якого визначається ступенем відповідності індивідуально-психологічних особливостей, особистісних якостей, здібностей, спрямованості вимогам професійної діяльності; професійне становлення – це формування та розвиток психологічних характеристик особистості, необхідних для успішної професійної підготовки та подальшої роботи;

- до змісту психологічних основ професійної підготовки входять: психологічні закономірності й особливості професійного становлення фахівців у процесі їх підготовки до роботи; комплекс професійно важливих характеристик, необхідних для успішного виконання професійних завдань; психологічні детермінанти процесу професійної підготовки;

- реалізація психологічних знань у процес професійної підготовки фахівців відбувалася поступово: від «психологічних азів» перейшла до «психологічних аспектів», потім – до «психологічної системи» й до вищого рівня – «вивчення та розвитку психологічних основ»;

- ретроспективний аналіз розроблення проблеми психологічних основ підготовки дає змогу визначити, що, по-перше, її актуальність перебуває в прогресивному розвитку; по-друге, вивчення зазначеної проблеми має здійснюється за певними напрямами: психодіагностика й прогнозування професійної придатності особистості; дослідження професійного становлення фахівця; визначення та розвиток професійно важливих якостей особистості у процесі професійного становлення; дослідження психологічних детермінантів процесу підготовки; психологічне забезпечення професійної підготовки.

У перспективі планується дослідження одного із вище вказаних напрямів, а саме: вивчення психологічних детермінант, що зумовлюють успішність професійного становлення майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки.

**Список використаних джерел**


1. Большая психологическая энциклопедия. – М. : Эксимо, 2007. – 544 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во «Ин-т практич. психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК»,1996. – 400 с.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрів і аспірантів] / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
4. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / [за ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.
5. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. – М., 1985. – 207 с.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А.Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
7. Чирков В.И. Психологические основы подготовки кадров / В.И.Чирков. – Ярославль, 1988. – 48 с.


**References**


1. Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija. – M. : Jeksimo, 2007. – 544 s.
2. Klimov E.A. Psihologija professionala / E.A.Klimov. – M. : Izd-vo «In-t praktich. psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK»,1996. – 400 s.
3. Podolyak L.G. Psy`xologiya vy`shhoyi shkoly`: navch. posib. [dlya magistriv i aspirantiv] / L.G. Podolyak, V.I. Yurchenko. – K. : TOV «Fil-studiya», 2006. – 320 s.
4. Psy`xologiya praci ta profesijnoyi pidgotovky` osoby`stosti : navch. posib. / [za red. P.S. Perepely`ci, V.V. Ry`balky`]. – Xmel`ny`cz`ky`j : TUP, 2001. – 330 s.
5. Reshetova Z.A. Psihologicheskie osnovy professional'nogo obuchenija / Z.A. Reshetova. – M., 1985. – 207 s.
6. Semy`chenko V.A. Psy`xologiya pedagogichnoyi diyal`nosti : navch. posib. / V.A. Semy`chenko. – K.: Vy`shha shk., 2004. – 335 s.
7. Chirkov V.I. Psihologicheskie osnovy podgotovki kadrov / V.I. Chirkov. – Jaroslavl', 1988. – 48 s.



**Резюме.** В статье определены этапы изучения психологических основ подготовки специалистов (психотехнически-развивательный, психологических аспектов профессиональной подготовки и мастерства, психологической системы деятельности и подготовки, изучения и развития психологических основ профессиональной подготовки), в процессе которой происходит их профессиональное становление. Осуществлена характеристика каждого из указанных этапов, определено содержание и направления психологических основ профессиональной подготовки.



Ключевые слова: профессиональное становление, психологические основы подготовки, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, личность специалиста.



**Summary.** In the article it is defined the stages of the study of psychological basis of specialists' training (psychotechnical-developmental, of psychological aspects of professional training and skill, of psychological system of activity and training, of psychological basis of professional training study and development), in the process of which eventuates their professional formation. It is characterized each of the given stages, defined the contents and direction of psychological basis of professional training.



Key words: professional formation, psychological basis of training, professional training, professional activity, personality of specialist.



**УДК 378.091.33-027.22:373.3**



**І.Д. ІСТИНЮК**


## ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ


*У статті теоретично обґрунтовано сутність педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в процесі формування їх готовності до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами. Здійснено аналіз особливостей організації різних видів педагогічної практики та показана їх роль у розвитку*

*творчої активності і самостійності студентів, формуванню їх як соціально активних особистостей з інноваційним потенціалом.*

***Ключові слова:*** *практика, педагогічна практика студентів, види педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, інноваційна виховна діяльність учителя, готовність до інноваційної виховної діяльності, організація педагогічної практики.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання „інноваційної людини". Професійна зорієнтованість на інноваційну виховну діяльність зосереджується під час навчання у вищому навчальному закладі. Цей період, коли майбутній педагог особливо чутливий до складних проблем освіти, складних педагогічних ситуацій, вважають сенситивним (сприятливим) для розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій [2, с. 283]. Для цього в освітній сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є живильним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень.

Інноваційна виховна діяльність буде успішною тоді, коли студент, майбутній педагог, чітко усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі виховання не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Проте, входження педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність – це активна суспільна і професійно-педагогічна позиція суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

В Україні проведено чимало досліджень, у яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми становлення та розвитку готовності студентів до певного виду педагогічної діяльності (А. Ліненко, Г. Троцко та інші); формування готовності, спрямованої на особистісне та професійне удосконалення майбутніх педагогів: морально-психологічної готовності (Л. Кондрашова), готовності до професійного саморозвитку (О. Пєхота), готовності до здійснення окремих аспектів виховної діяльності (О. Безпалько, В. Васенко), готовності до інноваційної професійної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, М. Гадецький) тощо.

Важливою у забезпеченні готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з учнями початкової школи виступає педагогічна практика. У результаті проходження педагогічної практики у студента відбувається трансформація уявлень про себе, пізнання себе, своїх особливостей та можливостей, самооцінювання готовності як важливої якості у подальшій педагогічній діяльності.

Основні аспекти практичної підготовки студентів знаходимо у працях О. Абдулліної, В. Краєвського, Л. Борікової, І. Карпюка, С. Кисельгоф, М. Козія, Н. Кузьміної, Р. Ню, І. Огороднікова, А. Піскунова, В. Розова, Н. Сорокіна, В. Тарантей, Л. Хомич, А. Щербакова, Д. Шона та ін.

Своєчасність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між потребою формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами в процесі педагогічної практики та недостатньою обґрунтованістю теоретико-методичних засад такої діяльності.

Відповідно, **метою** даної **статті** є теоретично обґрунтувати сутність та особливості організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в процесі формування їх готовності до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

**Результати теоретичного дослідження.** Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що проблема готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики є актуальною.

Готовність студента до інноваційної виховної діяльності нами визначено як особистісно-професійну якість, що характеризується усвідомленням значущості та інтересом студента до виховання учнів на інноваційних засадах; наявністю мотивації з одночасним набуттям спеціальних знань, умінь, які втілюються в організацію виховної роботи; потребами творчої самоактуалізації й самореалізації.

Структуру готовності студентів до інноваційної виховної діяльності становлять такі компоненти: мотиваційний – інтерес до нововведень, усвідомлення важливості та доцільності впровадження інновацій у виховний процес початкової школи; когнітивний – знання та розуміння сутності, специфіки інноваційної виховної діяльності з учнями молодшого шкільного віку, саморозуміння й розуміння іншого, оцінювання й самооцінювання; креативний – здатність до творчості та перетворень, оригінальність, гнучкість, критичність мислення; спонукально-праксичний – дієвість, уміння здійснювати інноваційну виховну діяльність, бажання і прагнення творчо реалізувати набутий досвід у педагогічній практиці.

Проаналізуємо сутність поняття «»педагогічна практика студентів.

Слово „практика" походить з грецької („praktike") і означає справа, дія [7, с. 348].

У філософському словнику практику визначено як цілісну систему операцій, при цьому акцентується на тому, що структура практики включає в себе потребу, мету, мотив, діяльність у вигляді її окремих актів, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою котрих досягається мета і результат діяльності [8, с. 523].

За психологічним словником, практика – це матеріальна, чуттєво-предметна, цілепокладаюча діяльність людини, яка містить засвоєння й перетворення соціальних об'єктів і складає всезагальну основу, рушійну силу людського суспільства та пізнання [6, с. 352].

Український педагогічний словник подає визначення практики як цілеспрямованої, чуттєво-предметної діяльності людей, змістом якої є перетворення природи і суспільства; специфічної людської форми життєдіяльності, спосіб буття людини у світі [1, с. 268].

До визначення поняття „педагогічна практика" спостерігаються різні наукові підходи, зокрема: складова частина психолого-педагогічної підготовки студентів, у процесі якої вони набувають необхідних практичних умінь та навичок (О. Абдулліна, Л. Горбунова, С. Кісельгоф, П. Решетніков, В. Сластьонін, І. Харламов та ін.); сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його самостійною практичною педагогічною діяльністю в школі (В. Кан-Калік, А. Мосін і Є. Гуц, В. Розов, Г. Шулдик, Д. Ягофарова та ін.); спосіб ознайомлення з особливостями навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (С. Гончаренко); об'єкт конструювання, в результаті якого створюється проект існуючої ще не в дійсності, а в уявленні педагогічної діяльності (В. Краєвський); ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта, в результаті якої у студента відбувається зрушення у його „Я-концепції", трансформація уявлень про себе, коригування самооцінювання і самостановлення (О. Мельник, В. Юрченко); шлях до розвитку творчого (нестандартного, інноваційного) мислення, творчого ставлення до педагогічної діяльності (Л. Хомич); засіб формування педагогічних умінь і навичок і розвитку пізнавальної та творчої активності майбутнього вчителя, діагностики рівня його професійно-педагогічного спрямування і підготовленості, закріплення та поглиблення теоретичних знань (Л. Нечипоренко, Г. Троцко).

У контексті проблеми нашого дослідження педагогічну практику розуміємо як важливу складову професійно-практичної підготовки студентів, що забезпечує формування умінь та навичок практичної інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами.

Організація педагогічної практики регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України №161 від 2 червня 1993 р., Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженим наказом Міністерства освіти України № 93 від 8 квітня 1993 року [4; 5].

У Концепції педагогічної освіти, яка розроблена Академією педагогічних наук України, містяться чіткі і науково обґрунтовані завдання педпрактики [3]. У цьому документі наголошується, що „практична підготовка здійснюється через навчальні та фахові педагогічні практики" [3, с. 17]. Форма, тривалість і терміни проведення практики визначаються окремо для кожної спеціальності з урахуванням особливостей освітньо-кваліфікаційного рівня цієї спеціальності та особливостей ВНЗ.

Враховуючи це, Концепція педагогічної освіти визначає таку мету й основні завдання педагогічної практики [3, с. 17]: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності у навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Дослідженням проблеми організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності у підготовці студентів займалися такі вчені, як І. Колєснікова, Г. Коджаспірова, В. Максимов, В. Решетніков, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Д. Ягофарова та ін.

Пошуку шляхів формування особистості педагога у процесі педагогічної практики присвячені дисертаційні дослідження Н. Казакової „Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки", Л. Кацової „Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики", Л. Манчуленко „Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики".

У процесі педагогічної практики, на нашу думку, посилюється самостійність студента у розвитку й застосуванні педагогічних умінь як основної умови формування готовності. Це буде сприяти формуванню професійно значущих якостей і властивостей для інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами, а саме: педагогічного мислення, педагогічної рефлексії, мотивації педагогічної діяльності, комунікативності, педагогічного такту і культури та ін.

Види практик для того чи іншого напряму підготовки, спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються навчальним планом. Особливості змісту видів практики розкривають наскрізна та робоча програми. З метою оптимізації практичної підготовки студентів розроблені різного спрямування методично-інструктивні матеріали.

У контексті нашого дослідження найбільш сприятливими для формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами вважаємо такі види практики, як „Виховна практика" та „Неперервна педагогічна практика".

Під час проходження виховної практики студенти виступають в ролі помічника класовода (класного керівника), помічника вихователя групи продовженого дня. При цьому вони оволодівають методикою виховної роботи в початковій школі у всій її багатогранності і складності, у них виробляються вміння здійснювати психолого-педагогічне вивчення учня й колективу та аналізувати отримані результати.

Метою педагогічної практики „Пробні уроки" є вироблення в студентів професійних умінь і навичок підготовки, організації та проведення навчальних занять у загальноосвітніх школах, реалізації триєдиної мети уроку.

Педагогічна неперервна практика інтегрує у своєму змісті теоретичні знання та практичні навички, набуті при проведенні попередніх видів практики. Метою практики є підготовка студента до цілісного виконання функцій учителя-класовода, проведення навчально-виховної роботи з учнями початкової школи.

Вихідними положеннями до організації педагогічної практики виступили принципи: 1) принцип інтеграції теоретичної та практичної підготовки передбачає взаємозв'язок і взаємопроникнення теорії та практики, попереднє теоретичне осмислення студентами змісту практичної діяльності, оцінку й узагальнення передового педагогічного досвіду і власного досвіду й активну, систематичну участь студентів і викладачів вищих навчальних закладів у шкільній педагогічній практиці; 2) принцип поступового ускладнення завдань практики передбачає не лише ступеневість підготовки, а й урахування здібностей студента і рівня сформованості його компетенцій в організації виховного процесу з молодшими школярами; 3) принцип інноваційності у виховній діяльності передбачає націлення студентів на використання у виховній діяльності з молодшими школярами форм, методів, прийомів роботи, які відповідають особливостям особистості сучасного школяра та сучасної школи.

Обов'язком методистів і шкільних учителів є консультування студентів у процесі підготовки їх до занять, присутність на виховних заняттях разом з іншими практикантами, аналіз проведеного заняття.

Результатом педагогічної практики є не просто отримання та поглиблення знань про педагогічну діяльність, оволодіння певними уміннями, а формування особистості студентів як майбутніх учителів-вихователів, якісна зміна їх внутрішнього світу, психології, поведінки, вироблення основ їх індивідуального стилю діяльності.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, педагогічна практика розвиває творчу активність і самостійність студентів, сприяє формуванню їх як соціально активних особистостей з інноваційним потенціалом.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують: інтеграція навчальних і виховних інновацій у початковій ланці освіти, формування готовності студентів до впровадження інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій в індивідуальну виховну роботу з молодшими школярами тощо.

**Список використаних джерел**


1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : ЛИБІДЬ, 1997. – 376 С.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. Посіб. / І. М. Дичківська. – К. : АКАДЕМВИДАВ, 2004. – 352 С.
3. Концепція педагогічної освіти України – К. : ЛИБІДЬ, 1991. – 20 С.
4. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти України 2 червня 1993 [Електронний ресурс] – режим доступу // http://www.osvita.org.ua/student/studying/pravo/1993nak_161.html
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.94) // Інформ. Зб. Міністерства освіти України. – 1993. – № 17–18. – С. 16 – 30.
6. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. с англ. / А. Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т.1: А–о. – 592 с.; т. 2: П–Я. – 560 с.
7. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Харків: Веста : Ранок, 2007. – 464 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 С.


**References**


1. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / s. Goncharenko. – K. : LY`BID`, 1997. – 376 s.
2. Dy`chkivs`ka I. M. Innovacijni pedagogichni texnologiyi : navch. Posib. / I.M. Dy`chkivs`ka. – K. : AKADEMVY`DAV, 2004. – 352 s.
3. Koncepciya pedagogichnoyi osvity` Ukrayiny` – K. : LY`BID`, 1991. – 20 s.
4. Polozhennya pro organizaciyu navchal`nogo procesu u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax, zatverdzhene nakazom Ministerstva osvity` Ukrayiny` 2 chervnya 1993 [Elektronny`j resurs] – rezhy`m dostupu // httr://www.osvita.org.ua/student/studying/rravo/1993nak_161.html
5. Polozhennya pro provedennya prakty`ky` studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv Ukrayiny`, nakaz Ministerstva osvity` Ukrayiny` vid 8 kvitnya 1993 roku №93 (iz zminamy`, vneseny`my` zgidno z nakazom Minosvity` №351 (0351281-94 vid 20.12.94) // Inform. Zb. Ministerstva osvity` Ukrayiny`. – 1993. – №17–18. – 16 – 30 s.
6. Reber A. Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar' : v 2 t. : per. s angl. / A. Reber. – M.: Veche, 2000. – T.1: A–o. – 592 s.; t. 2: P–Ja. – 560 s.
7. Semotjuk O.P. Suchasnij slovnik inshomovnih sliv / o. P. Semotjuk. – Harkiv : Vesta : Ranok, 2007. – 464 s.
8. Filosofs`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k / [golova redkol. V. I. Shy`nkaruk]. – K. : Abry`s, 2002. – 744 s.


**Резюме**. В статье теоретически описано сущность педагогической практики будущих учителей начальных классов в процессе формирования их готовности к инновационной воспитательной деятельности с

младшими школьниками. Осуществлен анализ особенностей организации различных видов педагогической практики и показана их роль в развитии творческой активности и самостоятельности студентов, формированию их как социально активных личностей с инновационным потенциалом.

Ключевые слова: практика, педагогическая практика студентов, виды педагогической практики будущих учителей начальных классов, инновационная воспитательная деятельность учителя, готовность к инновационной воспитательной деятельности, организация педагогической практики.

**Summary.** In the article is theoretically based the essence of pedagogical practice of future teachers of elementary school in the process of forming their readiness for innovative educational activity with junior pupils. It is realized the analysis of features of different types organization of pedagogical practice and demonstrated their role in development of creative activity and independence of students, their forming as socially active personalities with innovative potential.

Key words: practice, pedagogical practice of students, types of pedagogical practice of future teachers of elementary school, innovative educational activity of teacher, readiness to innovative educational activity, organization of pedagogical practice.

**УДК [159.923: 613.86]-053.6**

**М.М. КІДАЛОВА**

## ФАСИЛІТАТИВНИЙ СУПРОВІД ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

*У статті актуалізовано проблему супроводу долання емоційних бар'єрів у підлітковому віці в контексті директивних і гуманістичних перспектив. Необхідність застосування фасилітації як гуманістичного підходу в роботі з емоційними бар'єрами підлітків з урахуванням їх специфіки обґрунтовується через створення комплексу сприятливих умов для соціалізованого переживання умовно негативних явищ на кшталт емоційних бар'єрів.*

***Ключові слова:*** *емоційний бар'єр, психологічний бар'єр, психологічний захист, психоімунна система, психологічне здоров'я, перехідний період розвитку, умови невизначеності, особистісні зміни, емоційний інтелект, емоційна зрілість, директивний супровід, фасилітація емоційного розвитку.*

**Постановка проблеми.** Прогресування в підлітковому віці емоційних бар'єрів як переживання напружених психічних станів перехідного періоду розвитку складно вирішувана проблема шкільного й сімейного виховання. Аналіз експертних оцінок педагогів, психологів, батьків показав, що до 7-8 класу діапазон емоційних проблем різко розширюється [9]. На їх думку, підлітки – «учорашні діти» стають некерованими й непередбачуваними у своїй поведінці. Ці явища переважно аргументуються природними особливостями підліткового віку, з якими неможливе щось зробити.

Водночас у рамках традиційного освітнього й сімейного середовища такі емоційні проблеми як емоційні бар'єри (наприклад, агресивність) намагаються усунути, посилаючись на їх негативний характер. Висока вираженість і стійкість емоційних бар'єрів (ЕБ) підлітків не тільки ускладнює і блокує спілкування з однолітками і іншими категоріями, гальмуючи процеси соціалізації [3; 5], але і в окремих випадках сприяє дисгармонійним тенденціям психічного розвитку, порушенню психологічного здоров'я [2; 6; 7; 21; 23]. Спостерігається неконструктивність, ригідність і стереотипність способів взаємодії підлітка із зовнішнім і внутрішнім середовищами [16 ; 17].

Сьогодні соціальними інститутами недооцінюється значимість природного переживання й самостійного подолання ЕБ підлітками. Виникає питання правомірності й адекватності застосування чинних підходів до рішення таких проблем підліткового віку щодо ситуації розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Раніше, на вибірці з 98 респондентів у віці 13-14 років, нами було виявлено [9], що прогресування ЕБ – це закономірне і поширене явище підліткового віку (61,2% респондентів демонструють високий і дуже високий рівень емоційних перешкод у міжособистісному спілкуванні та взаємодії). Емоції в цьому віці явно ускладнюють, блокують і дезорганізовуватимуть спілкування, заважають встановлювати контакти з оточуючими. Зокрема, підліткам характерні такі власне ЕБ, які, за В. Бойка (автора методики «Діагноста емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні») безпосередньо виявляються в міжособистісному спілкуванні: неадекватний прояв емоцій (50,0%), невміння управляти емоціями (42,8%), небажання зближуватися з людьми на емоційній основі (38,8%), негнучкість і нерозвиненість емоцій (20,4%), домінування негативних емоцій (14,3%).

Бар'єрами в спілкуванні підлітків виступають висока комунікативна агресивність (21,5%), нетерпимість до невизначеності (20,4%), фрустраційна нетолерантність (20,4%), низька толерантність до двозначності (64,3%), ригідність (9,2%), фрустрація (7,1%), тривожність високого (28,6%) і середньовисокого (41,8%) рівнів, схильність до переживання низької і легкої депресії (80,6%).

За результатами опитування батьків обстежуваних 44,2% підлітків переживають напружені психічні стани, які негативно позначаються на спілкуванні, 80,0% – уникають спілкування з певними однолітками і 67,2% – з близькими родичами, 76,3% підлітків не підтримують тривалі стосунки з однолітками.

Названі ЕБ прогресують на фоні середнього рівня емоційної зрілості (57,2%) і низького інтеграційного емоційного інтелекту (57,1%), особливо низькі його значення припадають на парціальний емоційний інтелект – управління своїми емоціями (64,3%).

Дослідження взаємообумовленості ЕБ і впливу інтеграційних характеристик емоційної сфери на їх вираженість за допомогою кореляційного [8] і факторного аналізів [11] дозволили констатувати, що параметри ЕБ, емоційної зрілості й емоційного інтелекту являють єдину сукупністю гомогенних емоційних елементів, між якими існують міцні й тісні зв'язки, значимі на статистичному рівні ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$). Об'єднуючою характерологичною якістю для всіх цих елементів виступила емоційна саморегуляція.

Аналіз кореляційних плед ЕБ засвідчив, що дія кожного з них позитивно узгоджена, і кожний є складовою їх загальної високої вираженості, тобто їх комплексний прояв створює високе бар'єрне тло, яке блокує спілкування з однолітками, навіть поза залежністю домінування певних. У свою чергу, наявність зворотних зв'язків ЕБ з параметрами інтеграційних і парціальних емоційного інтелекту й емоційної зрілості підтвердила їх детермінуючу роль (раніше висунуту гіпотетично) в прогресуванні ЕБ підлітків.

Таким чином, комплексне вивчення ЕБ в міжособовому спілкуванні підлітків і їх детермінант дозволило констатувати, що вони становлять цілісний феномен, основними ознаками якого є високий рівень емоційних перешкод у спілкуванні і низька здатність до емоційної саморегуляції як у внутрішньоособистісному так і в міжособистісному плані.

Висока вираженість ЕБ, низький рівень емоційного інтелекту разом з середнім рівнем емоційної зрілості, будучи закономірними ознаками підліткового періоду, характеризують розвиненість емоційної сфери. У теж час, якщо показники емоційної зрілості певною мірою відповідають віковим нормам (на даний часовий проміжок підліткового періоду!), то наявність низького емоційного інтелекту – це показник того, що він знаходиться в активній фазі становлення (що, у принципі, доведено нами шляхом порівняння показників диференційованих вибірок залежно від рівня вираженості ЕБ й розвиненості емоційного інтелекту). У зв'язку з цим, аналізуючи перспективи корективальної роботи з ЕБ підлітків, ми переконалися, що усунення ЕБ недоцільне, це все одно, що намагатися корінним чином змінити природний хід дорослішання. Проте висока вираженість ЕБ й обмежені можливості підлітків долати емоційні проблеми зумовлює необхідність надання психологічної допомоги.

**Мета статті.** Викладене вище дає підстави розглядати проблему подолання ЕБ як частину загальної проблеми емоційного розвитку підлітків. У зв'язку з цим метою роботи є знаходження такого цілісного коректувального підходу, реалізація якого через механізм впливу на загальний план емоційного розвитку позитивним чином позначиться на особливостях подолання ЕБ у підлітків.

**Результати теоретичного дослідження.** Розглянемо окреслену проблему в контексті директивних і гуманістичних перспектив.

При цьому ми виходимо з того, що прогресування ЕБ в підлітковому віці є перехідним процесом вікового розвитку підлітка і відповідним образом обмежене тимчасовими рамками самозародження та самозживання. Як і будь яке закономірне явище, вони не можуть бути викорінювані.

Дотримуючись психоімунологічної точки зору, висловленої в рамках теорії особових змін П. Лушина [12], в умовах перехідного періоду проблеми прояву ЕБ у підлітковому віці не є патологічними, навпаки, вони характеризуються певною конструктивністю, обумовленою становленням нової ідентичності [10]. Відбувається трансформація всіх особистісних основ підлітка – викорінювання зжилих контекстів функціонування і вироблення нових. У цьому значенні ЕБ підлітків, обмежуючи застарілий контекст розвитку, задають подальшу програму розвитку, являючи таким чином явище перехідної форми. ЕБ в підлітковому віці, супроводжуючи процес трансформації, стають альтернативним способом орієнтації в навколишній дійсності і разом з тим являють собою становлення азів емоційного інтелекту [10].

Крім того, бар'єри психологічні (емоційні, комунікативні, когнітивні, поведінкові), як і психологічний захист, будучи компонентами у роботі психоімунної системи особистості [12; 14; 10], на цьому етапі запобігають особистість від негативних наслідків зміни «Я-образу», забезпечують збереження особистості підлітка в процесі трансформації ідентичності, але не стільки в статистичному, скільки в динамічному аспекті розвитку. Механізми роботи психоіммної системи чітко простежуються в процесі переживання ЕБ підлітками і співволодіванні їх:

– відхід та ізоляція від несприятливих чинників зовнішнього і внутрішнього середовища за допомогою дозування й контролю комунікації з ними як передумова протистояння;

– власне боротьба з цими негативними чинниками;

– утворення передумов вироблення «антитіл», тобто комунікації раніше антагоністичних агентів;

– по мірі адаптації та модифікації виробляється індиферентність до чужорідного середовища, толерантності до ЕБ (тривожності, відчуттю невизначеності тощо).

Отже, робота психоімунної системи у плані подолання ЕБ підлітками полягає не стільки в зниженні рівня проблемності, скільки в реконструкції, оновленні й наданні нових можливостей. За своєю суттю в подоланні ЕБ в підлітковому віці, в контексті роботи психоімунної системи, вже закладені певні потенційні можливості здоров'я збережних стратегій поведінки. У процесі співволодіння ЕБ підліток, незалежно від ступеня усвідомлення цього, придбаває систему знань, умінь і особових якостей, які надалі дозволять йому орієнтуватися в соціокультурному просторі, конструктивно взаємодіяти з внутрішнім і зовнішнім середовищем і

гармонізувати відносини між ними, ефективно організовувати власну життєдіяльність, зберігаючи при цьому психологічне здоров'я.

Природне переживання ЕБ підлітками є неодмінною умовою особистісного розвитку і змін. У зв'язку з цим їх «подолання» (агресивності, фрустрованості, відчуття невизначеності, негативізму тощо) принципово виключає викорінювання. Усуваючи ЕБ, вихователь ризикує позбавити підлітка освітнього середовища з ознаками проблемності, невизначеності, багатозначності і навіть конфлікту як сприятливих умов формування незамінних комунікативних якостей підлітка: міжособистісної толерантності, уміння відстоювати власну життєву позицію, жити в умовах конфлікту, творчого ставлення до життя, критичного мислення і відчуття дорослості. Придбання цих якостей допомагає підлітку в процесі трансформацій і співволодіння з власними ЕБ перейти на новий ступінь розвитку – юнацтво, коли життєві негаразди, конфлікти й невизначеність проблемних ситуацій перетворяться з обмежень на можливості власного та соціального розвитку.

У даному контексті адекватною стратегією становлення до підлітків буде сприяння в набутті бажаного й водночас протистояння відповідно до традицій і норм суспільної, шкільної та сімейної поведінки. Тим самим підтримка, а іноді навіть стимулювання ЕБ призведе до їх зживання, але не раніше, ніж у підлітка сформується відчуття дорослості і намітяться тенденції саморегуляції в соціальних умовах.

Таким чином, враховуючи специфіку ЕБ в підлітковому віці, корегуючий психолого-педагогічний підхід у роботі з ЕБ може мати виключно супровідний характер.

На відміну від традиційних поглядів, ми спираємося на гуманістичну ідею у вихованні і розвитку підлітків. У контексті нашого дослідження її сутність полягає в особистісно-орієнтованому супроводі (фасилітації) емоційного розвитку підлітка шляхом створення сприятливих умов для соціалізованого (соціально і особистісно прийнятного) переживання негативних явищ за типом ЕБ. У результаті підлітки здобувають досвід співволодіння, який дозволить «відрегулювати» емоційну і поведінкову саморегуляцію, виробити конструктивні стратегії щодо характеристик власного емоційного життя і явищ зовнішнього середовища, що є заставою вироблення стратегій здоров'язбережної поведінки.

У цьому значенні екологічне розуміння фасилітації, закріплене за поняттям «екофасилітація» [14; 13], дозволяє розглядати особистість як своєрідну екологічну систему, здатну до самофункціонування, тобто здатну самостійно відновлюватися і трансформуватися через подолання суперечностей у формі криз і обмежень, таких, наприклад, як ЕБ. У зв’язку з цим нам близька сутність екофасилітації, що полягає в «управлінні відкритою динамічною системою з метою підтримки її в стані саморозвитку» і має на увазі дбайливе (екологічне) ставлення до природи і внутрішнього психічного середовища [14].

Перейдемо до безпосереднього розгляду основних положень фасилітативного супроводу (ФС) як такого й емоційного розвитку зокрема порівняно з традиційним директивним супроводом (ДС). Відмінні ознаки наведено у таблиці 1 [1, с. 186-188].

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика особливостей взаємодії в системі «учитель – учень» у різних освітніх системах

| **Фасилітативний супровід** | **Директивний супровід** |
|---|---|
| Розгляд проблеми в контексті варіативності її детермінант | Фіксація на деталізації проблеми і пошуку її «головної» причини |
| Акцент на можливостях позитивних самозмін | Акцент на негативних наслідках вчинку школяра |
| Орієнтація на внутрішній особистісний потенціал вихованця | Опора на цілеспрямоване формування необхідних якостей, які в дефіциті |
| Ніщо не може бути відкинуте, тільки інтегроване | Прагнення викоренити негативні якості характеру й поведінки |
| Розподіл відповідальності з дитиною | Покладання вчителем повної відповідальності або на себе, чи на інших |
| Підстроювання фасилітатора до партнера (на основі методології і технологій особистісних змін) | Диференціація й індивідуалізація з метою підлаштування учнів до вчителя |
| Методична майстерність на основі «наскрізних» фасилітативних технологій | Методична майстерність на основі наочних формуючих технологій |
| Опора на особистий суб'єктивний досвід учня (використовування разом з регламентованою науковою інформацією особистого суб'єктивного досвіду учнів як джерела знань) | Опора на регламентовану систему знань, умінь і навичок |
| Опора на позитивну мотивацію та ситуацію успіху як на необхідні компоненти педагогічної взаємодії | Установка на «розгризання граніту науки» як на базову ситуацію освітньої діяльності |
| Орієнтація на інтерактивну взаємодію. | Орієнтація на пасивно-активну взаємодію. |
| Позиція повноправного партнера в діалозі | Позиція компетентного керівника освітнього процесу |
| Початкова установка на здатність кожної дитини до творчості самоактуалізації; пріоритет розвитку і задоволення потреб биття. | Установка на індивідуалізацію й диференціацію освіти на основі наявних здібностей і схильностей («кесарю-кесарево»); пріоритет задоволення дефіцитарних потреб |

Як бачимо, ФС або ж фасилітація, асоційована з ініціацією, стимулюванням, актуалізацією саморозвитку особистості в процесі навчання і виховання [15], і традиційний ДС за своєю суттю, змісту і слідству істотно різняться. Так, професійна діяльність психолога в рамках ДС «спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуації шкільної взаємодії [4, с. 73]». Мета ФС – це співпраця з дитиною направлена на його самопізнання, пошук шляхів самоврядування внутрішнім світом і системою відносин [18].

Традиційне ДС «сфокусовано на особистості дитини» як на об'єкті, окремі характеристики якого підлягають виправленню і корекції [16, 74], тоді як ФС «центровано на особистості» в цілому і системі його соціальних зв'язків [18].

У той же час застосування фасилітативного підходу в навчанні й вихованні служить не тільки актуалізації можливостей саморозвитку особистості дитини, але й фасилітатора – вчителя, психолога, наставника, що здійснює процес супроводу. У результаті такого взаємовпливу змін зазнають обидві сторони [14]. Таким чином, ФС спочатку припускає обопільний саморозвиток. Педагогу, психологу і навіть батькам це одночасно дає можливість не тільки набуття життєво важливих сенсів, але й поглиблення «фасилітативної свідомості», що, по суті, відповідає принципам гуманізму.

Ми схильні розділяти ту точку зору, що прояв ЕБ підлітків – не тільки вікова особливість, але й результат дії чинної авторитарної системи управління в освіті. Традиційне авторитарне/директивне управління накладає на особистість безліч обмежень у вигляді конкретних повчань, правил, розпоряджень. У свою чергу фасилітація, заснована на «визнанні цінності людини як особи, його права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, затвердження блага людини як критерію оцінки суспільств, відносин [15, с. 28]», надає учневі право свободи особистісного вибору [1].

ФС, на відміну від традиційного ДС, не пропонує підлітку готові раціональні способи рішення проблеми, тим паче не фіксує увагу фасилітатора і фасилітованого/их на самій проблемі та її аналізі. Навпаки, це підводить до активного творчого пошуку вирішення проблем серед різноманіття варіативних виборів актуалізованих самим підлітком у процесі взаємодії. Таким чином, вирішення проблеми виходить не від фасилітатора, а від учня.

Принципово цілеспрямований відхід від фіксації на перешкоді/проблемі, використовуваний у фасилітативной практиці, дозволяє запобігти актуалізації механізмів психологічного захисту підлітка як домінуючої поведінкової відповіді на проблемну ситуацію, тим самим передбачливо знімаються блокатори вільної особистісної самореалізації/саморегуляції через реалізацію природжених потенцій. У цьому виявляється екологічна сутність гуманістичного підходу. З позиції І. Авдєєвої, «фіксація на перешкоді відводить учасників фрустраційної ситуації від її конструктивного розв’язання, концентруючи їх увагу на звинувачувально-номінативному аналізі проблеми, а не на пошуку можливих рішень. Створення ситуації особисто необхідного дитині вибору, позитивна актуалізація в його свідомості альтернативних варіантів поведінки залишаються поза зоною активного осмисленого опрацьовування педагогом. Відповідно, створення і реалізація поведінкових програм учнів здійснюються стихійно і в захисному режимі [1, с. 175]».

Істотні якісні відмінності традиційного і фасилітативного підходів достатньо об'єктивно й поліаспектно розкриті І. Авдєєвою, яка надала узагальнену порівняльну характеристику «особливостей взаємодії в системі «вчитель – учень» [1, с. 186-88]» (табл. 1). Задані автором характеристики особливостей взаємодії в цій системі можуть виступати своєрідними зовнішніми критеріями означених підходів, специфічність яких забезпечується застосуванням певної техніки та способів. Для традиційного супроводу це директива – «спосіб залучення клієнта в процес дослідження або модифікації власних відчуттів, когніцій або поведінки [22, с. 155]».

Основною задачею ФС у рамках перехідного періоду є запуск позитивних механізм особової зміни (П. Лушин) через зміни спрямованості мислення про проблему, ставлення до неї (І. Авдєєва) [13; 14; 1]. Відповідним психологічним умовами такого «запуску» виступає позитивна співпраця між фасилітатором і підлітком/групою підлітків (за І. Авдєєвою «емпатійна взаємодія»). З боку фасилітатора позитивна співпраця забезпечується за допомогою використування техніки емпатійного слухання К. Роджерса, під яким І. Хитрова, В. Мінаєва мають на увазі готовність розуміти доводи співбесідника, його емоційний стан, настрій і неодмінну демонстрацію цього розуміння [19; 15].

Техніка емпатійного слухання, базову основу якої складає суть емпатії - співпереживання, «збагнення емоційного стану, проникнення-вчувствования у переживання іншої людини [15]» як методичний прийом дозволяє встановити максимальний контакт із будь-якою віковою категорією [1]. Основним правилом цієї техніки є безоцінне ставлення до фасилітованого.

Безоценне ставлення до підлітка сприяє насамперед збереженню і зміцненню психологічного здоров'я через опору на його структурний акмеологічний компонент. За О. Хухлаєвою, саме ця складова припускає «абсолютне ухвалення людиною самого себе за достатньо повного знання про себе, а також і ухвалення інших людей незалежно від їх особливостей. Безумовною передумовою цього є особистісна цілісність, а також уміння прийняти своє «темне начало» і вступити з ним в діалог. Крім того, необхідною якістю є уміння побачити в кожному з оточуючих «світле начало», навіть якщо воно не відразу помітне, взаємодіяти з цим «світлим началом» і дати право на існування «темному началу» в іншому так само, як в собі [20, с. 3]».

Відсутність оцінки як пріоритету фасилітативного підходу, дозволяє підлітку вільно актуалізувати своє право бачення істини. Точка зору, емоції підлітка не підлягають спростуванню, їх необхідно зрозуміти [19; 1]. ФС заснований на повному визнанні, довірі особистісному досвіду учня й наявних актуальних і потенційних можливостях подолання проблем.

Одним із методичних прийомів безоцінного ставлення є нейтрально-позитивна позиція слухання підлітка. За І. Хитровою, емпатійні вислови фасилітатора виключають «мовні звороти, що містять оцінку, вимоги, раду, зниження значущості проблеми або бажання управляти поведінкою співбесідника [19]». У свою чергу, емпатійнє слухання супроводжується активним застосуванням техніки слухання рефлексії, які існують практично в нерозривній єдності: уточненні сказаного підлітком за допомогою уточнювальних питань або

дослівного повторення; перефразовування сказаного підлітком; резюмування/підсумовування основних думок у процесі розмови. Емпатійнє і рефлексійне слухання дають можливість фасилітатору точніше усвідомити повідомлення підлітка, значення ідей, уловити їх емоційне забарвлення і їх значення для підлітка; зрозуміти відчуття, які переживаються [19].

Таким чином, розглянувши і виділивши основні складові цілісного підходу в роботі з ЕБ у формі ФС, ми зробили спробу визначити комплекс умов, який дозволяє прискорити не тільки зживання негативних проявів емоційного життя підлітків, але і підвищити рівень їхньої емоційної саморегуляції і розвитку.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** У свою чергу, аналіз психолого-педагогічних підходів у рамках окресленої проблеми дозволяє зробити наступні висновки:

- Проблема прояву емоційних бар'єрів підлітків – не тільки вікова особливість, але й результат дії чинної авторитетної системи управління в освіті. Соціальними інститутами (освітніми й сімейними) недооцінюється значимість переживання емоційних бар'єрів в ситуації розвитку підлітка і, як наслідок, в рамках шкільного і сімейного середовища їх традиційно намагаються усунути як негативне явище.
- Дотримуючись психоімунологічної точки зору, теорії особистісних змін, проблеми прояву емоційних бар'єрів в підлітковому віці носять конструктивний характер і обумовлені становленням нової ідентичності в перехідний період розвитку, при цьому, завершуючи віджилий контекст розвитку, задають подальшу програму розвитку. Емоційні бар'єри на даному етапі розвитку знижують рівень проблемності і надають нові можливості; забезпечують збереження особистості від негативних наслідків зміни «Я-образу» в процесі трансформації ідентичності, тим самим сприяють збереженню її психологічного здоров'я.
- Емоційні бар'єри в підлітковому віці являють собою альтернативний спосіб орієнтації в навколишній дійсності і разом з тим становлення емоційного інтелекту. Природне переживання ЕБ підлітками і співволодіння з ними є неодмінною умовою їх розвитку, особистісних змін, формування якостей, необхідних для переходу на вищий ступінь розвитку.
- Прогресування емоційних бар'єрів у підлітковому віці обумовлене розвиненістю емоційної зрілості й емоційного інтелекту. У своїй сукупності вони є цілісним феноменом емоційного розвитку і як закономірне явище не можуть підлягати усуненню, навпаки, вимагають супроводу. З огляду на це проблему супроводу подолання емоційних бар'єрів доцільно розглядати як частину загальної проблеми емоційного розвитку підлітків через створення сприятливих умов для соціалізованого переживання умовно негативних явищ.
- Дотримуючись гуманістичної і психоімунологічної логіки, теорії особистісних змін з урахуванням специфіки емоційних бар'єрів у підлітковому віці екологічно виправданим підходом в роботі з ними, на відміну від традиційного директивного підходу, є фасилітація. Пріоритетом фасилітації, як супроводу особистості в її саморозвитку є запуск позитивних механізмів особистісних змін через зміни спрямованості мислення щодо проблеми, ставлення до неї; взаємний розвиток особистості фасилітатора й фасилітованого/их у процесі спільної взаємодії.
- Екологічність фасилітативного супроводу забезпечується неухильним дотриманням комплексу умов: виключенням готових способів рішень, ініційованих фасилітатором; опорою на варіативність виборів рішення проблем самим фасилітованим; цілеспрямованим відходом від фіксації на проблемі як превентивної мірі спрацьовування механізмів психологічного захисту підлітка й відходу від рішення проблем; безоцінним ставлення до підлітка, заснованим на повній довірі його власному досвіду й актуалізації потенційних можливостей подолання таких емоційних проблем як емоційні бар'єри.
- Перспективними для нашого дослідження є опрацьовування програми фасилітаціі емоційного розвитку підлітків.

**Список використаних джерел**


1. Авдеева И.Н. О возможности использования краткосрочной позитивной психотерапии в фасилитативной педагогической практике / И. Н. Авдеева // Журнал практикующего психолога. – 2009. – № 15.– С. 173–190.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учеб. пос. [для специалистов и дилетантов] / Григорий Эммануилович Бреслав. – СПб. : Речь, 2007. – 144 с.
3. Грецов А. Г. Эмоциональные отношения со сверстниками и психологические проблемы подростков : дис. канд. псих. наук : 19.00.19 / Грецов Андрей Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 2003. – 182 с.
4. Духновский С. В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие. / Сергей Витальевич Духновский. – Курган : КГУ, 2003. – 124 с.
5. Ельникова О. Е. Психологические барьеры социализации в подростковом возрасте : дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Ельникова Оксана Евгеньевна. – Елец, 2004. – 185 с.
6. Захарова А. В. Особенности социально-психологической коррекции с негативными психическими состояниями (опыт групповой логопсихотерапии) : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Захарова Антонина Васильевна. – М., 2006, 248 с.
7. Идобаева О.А. Исследование эмоционального неблагополучия современных подростков как предпосылка коррекционной работы школьного психолога : дисс. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Идобаева Ольга Афанасьевна. – М., 1998. – 143 с.

8. Кидалова М.Н. Влияние интегративных характеристик эмоциональной сферы на выраженность эмоциональных барьеров подростков / М. Н. Кидалова // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / УМО НАПН України. – Випуск 3 (16). – К. : Геопринт, 2011. – С. 293–299.
9. Кідалова М.М. Емоційні бар'єри підлітків : психологічні особливості прояву / М.М. Кідалова // Всеукраїнські психолого-педагогічні Демиденківські читання «Навчання, виховання та розвиток» : тези доповідей. – Бердянськ, 11–12 березня 2011 р. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – С. 93–96.
10. Кідалова М.М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці // Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. Ред. О.В. Горецькою. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2013. – С. 157 – 171
11. Кідалова М.М. Факторна структура емоційних бар'єрів спілкування підлітків / М.М. Кідалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 10. – С. 49–55.
12. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / Павел Владимирович Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
13. Лушин П. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится) / П. Лушин. – Киев : Науковий світ, 2007. – 207 с.
14. Лушин П. В. Экофасилитация в психотерапевтическом и образовательных контекстах: «буферная зона развития», коллективно генерируемый инсайт и неопределённость / П. В. Лушин // Журнал практикующего психолога. – 2008. – № 14. – С. 95–104.
15. Минаева В.М. Психолого-педагогический практикум: Уч. пособие для вузов / Вера Михайловна Минаева. – М. : Академический Проект; Трикста, 2004. – 128 с.
16. Молчанова Н.В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие : дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / Молчанова Наталья Владимировна. – Кострома, 2005. – 163 с.
17. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л.А. Регуш // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – № 100. – С. 57–65.
18. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
19. Хитрова И.В. Педагогическое взаимодействие как средство развития культуры межличностных отношений в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Хитрова Ирина Викторовна. – Рязань, 2006. – 22 с.
20. Хухлаева О. Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. – 2007. – № 14. – С. 2–45.
21. Шмырёва О. В. Психологическая модель преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у подростков : дис….канд. психол. наук : 19.00.13 / Шмырёва Ольга Ивановна. – Воронеж, 2005. – 146 с.
22. Ягнюк К.В. Анатомия терапевтического воздействия: типология терапевтических вмешательств // Журнал практического психолога. –2001. – № 5-6. – С. 155.
23. Marcelli D. Depression de l'adolescent / Daniel Marcelli // Perspectives Psy. – 1998. Vol. 37. – № 4. – P. 241–248.

**References**

1. Avdeeva I.N. O vozmozhnosti ispol'zovanija kratkosrochnoj pozitivnoj psihoterapii v fasilitativnoj pedagogicheskoj praktike / I. N. Avdeeva // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 2009. – №15.– 173–190 s.
2. Breslav G. Je. Psihologicheskaja korrekcija detskoj i podrostkovoj agressivnosti : ucheb. pos. [dlja specialistov i diletantov] / Grigorij Jemmanuilovich Breslav. – SPb. : Rech', 2007. – 144 s.
3. Grecov A.G. Jemocional'nye otnoshenija so sverstnikami i psihologicheskie problemy podrostkov : dis. … kand. psih. nauk : 19.00.19 / Grecov Andrej Gennad'evich. – Sankt-Peterburg, 2003. – 182 s.
4. Duhnovskij S.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie podrostkov v kriticheskih situacijah: Uchebnoe posobie. / Sergej Vital'evich Duhnovskij. – Kurgan : KGU, 2003. – 124 s.
5. El'nikova O. E. Psihologicheskie bar'ery socializacii v podrostkovom vozraste : dis. …kand. psihol. nauk : 19.00.07 / El'nikova Oksana Evgen'evna. – Elec, 2004. – 185 s.
6. Zaharova A.V. Osobennosti social'no-psihologicheskoj korrekcii s negativnymi psihicheskimi sostojanijami (opyt gruppovoj logopsihoterapii) : dis. kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Zaharova Antonina Vasil'evna. – M., 2006, 248 s.
7. Idobaeva O.A. Issledovanie jemocional'nogo neblagopoluchija sovremennyh podrostkov kak predposylka korrekcionnoj raboty shkol'nogo psihologa : diss. …kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Idobaeva Ol'ga Afanas'evna. – M., 1998. – 143 c.
8. Kidalova M.N. Vlijanie integrativnyh harakteristik jemocional'noj sfery na vyrazhennost' jemocional'nyh bar'erov podrostkov / M. N. Kidalova // Visnik pisljadiplomnoї osviti : zb. nauk. prac' / UMO NAPN Ukraïni. – Vipusk 3 (16). – K. : Geoprint, 2011. – 293–299 s.
9. Kidalova M.M. Emocijni bar'yery` pidlitkiv : psy`xologichni osobly`vosti proyavu / M.M. Kidalova // Vseukrayins`ki psy`xologo-pedagogichni Demy`denkivs`ki chy`tannya «Navchannya, vy`xovannya ta rozvy`tok» : tezy` dopovidej. – Berdyans`k, 11–12 bereznya 2011 r. – Berdyans`k : BDPU, 2011. – S. 93–96.
10. Kidalova M.M. Psy`xologichny`j zmist emocijny`x bar'yeriv u pidlitkovomu vici // Rozvy`tok osoby`stosti v suchasnomu osvitn`omu prostori : kolekty`vna monografiya / za zag. Red. O.V. Gorecz`koyu. – Donecz`k : LANDON-XXI, 2013. – 157 – 171 s

11. Kidalova M. M. Faktorna struktura emocijny`x bar'yeriv spilkuvannya pidlitkiv / M. M. Kidalova // Prakty`chna psy`xologiya ta social`na robota. – 2011. – №10. – 49–55 s.
12. Lushin P.V. Lichnostnye izmenenija kak process: teorija i praktika / Pavel Vladimirovich Lushin. – Odessa : Aspekt, 2005. – 334 s.
13. Lushin P. O psihologii cheloveka v perehodnyj period (Kak byt', kogda vsjo rushitsja) / P. Lushin. – Kiev : Naukovij svit, 2007. – 207 s.
14. Lushin P.V. Jekofasilitacija v psihoterapevticheskom i obrazovatel'nyh kontekstah: «bufernaja zona razvitija», kollektivno generiruemyj insajt i neopredeljonnost' / P. V. Lushin // Zhurnal praktikujushhego psihologa. – 2008. – №14. – 95–104 s.
15. Minaeva V.M. Psihologo-pedagogicheskij praktikum: Uch. posobie dlja vuzov / Vera Mihajlovna Minaeva. – M. : Akademicheskij Proekt; Triksta, 2004. – 128 s.
16. Molchanova N.V. Vlijanie jemocij na kommunikativnoe vzaimodejstvie : dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Molchanova Natal'ja Vladimirovna. – Kostroma, 2005. – 163 s.
17. Regush L. A. Samootnoshenie podrostkov i perezhivanie problem shkol'noj zhizni / L.A. Regush // Izvestija Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gercena. – SPb., 2009. – №100. – 57–65 s.
18. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja / K. Rodzhers, D. Frejberg – M. : Smysl, 2002. – 527 s.
19. Hitrova I. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie kak sredstvo razvitija kul'tury mezhlichnostnyh otnoshenij v obrazovatel'nom processe vuza : avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. ped. nauk : 13.00.01 / Hitrova Irina Viktorovna. – Rjazan', 2006. – 22 s.
20. Huhlaeva O. Psihologicheskoe zdorov'e uchashhihsja kak cel' raboty shkol'noj psihologicheskoj sluzhby // Shkol'nyj psiholog. – 2007. – №14. – 2–45 s.
21. Shmyrjova O.V. Psihologicheskaja model' preodolenija neblagoprijatnyh jemocional'nyh sostojanij u podrostkov : dis….kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Shmyrjova Ol'ga Ivanovna. – Voronezh, 2005. – 146 s.
22. Jagnjuk K.V. Anatomija terapevticheskogo vozdejstvija: tipologija terapevticheskih vmeshatel'stv // Zhurnal prakticheskogo psihologa. –2001. – №5-6. – 155 s.

**Резюме.** В статье актуализирована проблема сопровождения преодоления эмоциональных барьеров в подростковом возрасте в контексте директивных и гуманистических перспектив. Необходимость применения фасилитации, как гуманистического подхода, в работе с эмоциональными барьерами подростков (с учётом их специфики) обосновывается через создание комплекса благоприятных условий для социализированного переживания условно негативных явлений по типу эмоциональных барьеров.

Ключевые слова: эмоциональный барьер, психологический барьер, психологическая защита, психоиммунная система, психологическое здоровье, переходный период развития, условия неопределённости, личностные изменения, эмоциональный интеллект, эмоциональная зрелость, директивное сопровождение, фасилитация эмоционального развития.

**Summary.** The problem of maintenance to overcome the emotional barriers in adolescence in the context of directive and humanistic prospects has been researched in the article. The need to apply facilitation as a humanistic approach in the work with teens' emotional barriers (taking into consideration their specificity) is based on creation of the set of favourable conditions for socializing experience of conditionally negative situations the same as emotional barriers.

Key words: emotional barrier, psychological barrier, psychological protection, psychological immune system, psychological health, transitional period of development, conditions of uncertainty, individual changes, emotional intellect, emotional maturity, directive maintenance, facilitation of emotional development.

**УДК 316.627**

**Н.В. КОРЧАКОВА**

## ДИСПОЗИЦІЙНІ ОСНОВИ ПРОСОЦІАЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена аналізу диспозиційних основ просоціальної поведінки особистості. Більшістю науковців відмічається наявність значних індивідуальних відмінностей в реалізації цього типу поведінки. Сучасні наукові дослідження аналізують вплив особистісних рис, почуття особистої відповідальності, структури ціннісно-мотиваційної сфери особистості, її локусу контролю, особливостей самосвідомості, релігійності, гендерної приналежності на схильність особистості до просоціальних дій та розвиток її емпатійності. Проаналізовано основні теоретичні та експериментальні підходи до розуміння основ просоціальності.*

***Ключові слова:*** *просоціальність, просоціальна поведінка, просоціальна мотивація, допомога.*

**Постановка проблеми.** Просоціальність є нормою людського життя. Вона входить у структуру семантичного простору поняття "психічно нормальна людина" [3]. Цей простір включає такі ознаки як "гармонійність", "доброзичливість", "емпатійність". Особистість, що володіє такими ознаками, характеризується здатністю до позитивного мислення, оптимізмом, бажанням робити добро і гармонійно співіснувати у співтоваристві з іншими. Тільки просоціально децентрована, гуманістична спрямованість

особистості найповніше відповідає етичному поняттю людяності. Існує велика кількість досліджень просоціальної поведінки, котрі спрямовані на вивчення умов, при яких різні особистісні змінні сприяють або перешкоджають актам надання допомоги. Очевидним фактом є те, що поведінка сприяння обумовлена безліччю факторів, які діють різними шляхами у залежності від особливостей ситуації та особистісних тенденцій.

**Мета** даного повідомлення полягає у теоретичному аналізі проблеми впливу особистісного фактору на просоціальну поведінку людини. Життєва практика і наукові дослідження феномена просоціальності вказують на існування значних індивідуальних відмінностей у цьому типі соціальної поведінки. Рівень сформованості альтруїстичних тенденцій у людей є досить різним. Готовність до здійснення безкорисних просоціальних дій має значні індивідуальні відмінності.

Згідно з соціально-психологічними дослідженнями, важливу роль у альтруїстичній поведінці відіграє особиста відповідальність та суб'єктність людини. Як зазначає Наконечна М., життєдіяльність особистості передбачає включеність її в різноманітні форми діяльності і спілкування, деякі з яких породжені особливою мотивацією – прагненням допомогти людині, яка потрапила в складну ситуацію. Діяльність допомоги специфічна і може мати особливі наслідки для обох суб'єктів взаємодії. Це залежить і від їх готовності до надання та отримання допомоги, і від певних особистісних характеристик, найголовнішою з яких є суб'єктність. Суб'єктність – це особлива властивість індивіда, яка дозволяє йому самостійно приймати рішення, бути відповідальним, будувати власне життя. Реалізація дії допомоги – це акт саморозвитку особистості, оскільки має необхідними складовими рефлексію, опредмечування, активність, креативність. Аналіз генезису особистості свідчить, що для надання допомоги необхідно вже бути особистістю, суб'єктом. Тому допомога – засіб саморозвитку, а не формування особистості.

Допомога іншому – це складний процес, у який втягуються різні особистісні підструктури. Людина опредмечує свої смисли у взаємодії. Інтерпсихічне стає інтрапсихічним. Особистісні смисли збагачуються новим змістом, дія допомоги інтеріоризується і стає засобом розвитку особистості. Як наслідок, сприяння іншому стає потребою людини, важливим елементом її самореалізації, у структурах людської душі розвивається особистісна готовність до допомоги (як до її надання, так і отримання), яка включає комплекс інтрапсихічних функцій. Як акт взаємодії, допомога передбачає певне співвідношення психологічних просторів обох особистостей – суб'єктів інтеракції. У разі особистісної незрілості оточуючі люди залишаються поза психологічним простором і не включаються до зони відповідальності та контролю. Це перешкоджає наданню суб'єктом дійсної допомоги, яка передбачає відповідальність і суб'єктне ставлення до іншого.

Важливою диспозиційною основою соціальних вчинків виступає ціннісна сфера особистості. Одна з перших спроб пов'язати категорію цінності з певними типами особистості належить Шпранглеру Е. Він виокремлює шість типів людей – економічний, естетичний, теоретичний, соціальний, релігійний і політичний. Кожному з них властиве домінування відповідної цінності: користь (I тип), гармонія (II), пошук істини (III), альтруїзм (IV), єднання (V), влада (VI). Отже, у загальній структурі ціннісної типології людей автором виокремлюється соціальний тип особистості, для якого центральною цінністю виступає альтруїзм.

Становлення ціннісної сфери передбачає протиборство між двома основними векторами: спрямованістю на загальне, колективістське та часткове, ситуативно-прагматичне. Як зазначає Братусь Б. С., за цим протистоянням простежується центральне протиріччя між ставленням до людини як цінності та її використанням для власних цілей. У структурі особистості, у її ціннісній сфері він виокремлює *чотири принципові рівні***,** пов'язані з пошуком сенсу життя, особливостями ціннісного ставлення людини (до себе і до інших): егоцентричний, групоцентричний, просоціальний (гуманістичний) та есхатологічний. Смислові змісти та мотивації кожного з чотирьох рівнів можуть еволюціонувати від ситуативних, нестійких поривань до більш стійких та свідомих і нарешті набути ваги особистісних цінностей, визначити спрямованість та смисл життя людини. Всі чотири рівні можуть взаємоузгоджуватися у структурах людської свідомості, почергово проявляючись у тих чи інших ситуаціях. Але, на думку Братуся Б. С., існує і певний типовий профіль ціннісної сфери особистості, типове її прагнення.

Перший рівень ціннісної сфери передбачає сприйняття себе як центральної одиниці Всесвіту. Оточуючі сприймаються як засіб для досягнення власних егоцентричних бажань, їм приписується допоміжна роль. На другому рівні центральну роль у життєвих орієнтирах людини виконує група, з якою людина себе ідентифікує. Ставлення до інших тісно взаємопов'язане з тим, чи належать вони до цієї групи. Якщо людина не належить до цього кола, вона не викликає співчуття, любові, визнання. Оточуючі поділяються на вузьке коло "своїх" і широке коло "чужих". Лише перші сприймаються як "самоцінність". Просоціальний тип спрямованості передбачає поширення принципу самоцінності на людську спільноту. Людина з гуманістично-ціннісною спрямованістю сприймає кожну особистість як рівну собі у правах, свободах та обов'язках. Вона усвідомлює, що інші, незалежно від приналежності до її групи, мають таку ж цінність як і вона сама. Просоціальна спрямованість зорієнтована на досягнення таких результатів діяльності, які принесуть рівне благо іншим, навіть "чужим", "далеким", "незнайомим". На цьому рівні вперше виявляється моральність, починає діяти моральний імператив Канта, старе "золоте правило" етики: "Як хочете, щоб люди вчиняли відносно вас, так і ви чиніть відносно них".

Унікальну роль у схильності до просоціальної поведінки має сформованість особистісних норм та цінностей. Як зазначає Чалдіні Р., саме виокремлення особистісних цінностей звучить при позначенні суб'єктивних підстав надання допомоги [5]. Наявність таких тенденцій перевірено у багаточисельних дослідженнях. Було доведено, що люди з найбільш сильними просоціальними переконаннями і цінностями

виявляють найвищу активність у сфері допомоги. На думку Шварца Ш. , внутрішні переконання і цінності взаємопов'язані і утворюють особистісні норми, які відображають внутрішні стандарти поведінки людини. Саме такі стандарти і визначають особливості просоціальної орієнтації. Як засвідчують експериментальні дослідження, люди із сформованими особистісними **нормами** є більш альтруїстичні та соціально активні (Guagnano G. A., Dietz T. & Stern P. S.; Sechrist G. B. & Milford L. R.) [4].

Аналізуючи диспозиційні основи альтруїзму. деякі вчені роблять спробу описати модель просоціальної **особистості**. Зокрема з такою ідеєю ми зустрічаємося у роботі Міллера Н. [2]. На думку автора, модель просоціальної особистості включає три компонента:

- просоціальну мотивацію;
- просоціальні риси (відповідальність, емпатія);
- віру у справедливість світопобудови.

Кожний із цих компонентів взаємопов'язаний і має безпосередній вплив на поведінкові прояви. Зокрема, якщо надання допомоги сприяє ліквідації несправедливості, відбувається посилення соціальної активності особистості. При неможливості відновити справедливість просоціальні тенденції нівелюються аж до зміни ставлення до жертв.

Досить детальний аналіз сутності та структури альтруїстичної особистості був здійснений дослідником Бірхофом Г. У. та його колегами. Вони розглянули декілька типів особистостей, виокремлених у попередніх просоціальних дослідженнях, і використали їх для аналізу людей, що надали чи не надавали першу медичну допомогу постраждалому у процесі психологічного експерименту. Ці дві групи були співставленні з точки зору статі, віку, соціального становища, потім їх порівнювали за особистісними параметрами. У результаті було виокремлено *п'ять компонентів* альтруїстичної особистості. У цей комплекс увійшли: емпатійність, віра у справедливість, соціальна відповідальність, внутрішній локус контролю, низький показник егоцентризму.

Роль віри у справедливість у стратегіях соціальної поведінки досить чітко виявляється у процесі діагностичних обстежень за методикою "Гра в ультиматум". Як зазначає Голубєва О. В., типові результати багаточисельних експериментів такі: мода величини пропозиції іншому гравцю становить 50 відсотків від загальної суми, середнє значення дорівнює 40 відсотків від загальної суми. Пропозиції, менші цього показника, відкидаються партнером навіть за умови, що мова йде про досить великі грошові суми. Яскравим прикладом є експерименти Кемерон Л., яка використовувала в якості предмету поділу суму, еквівалентну заробітній платі за кілька місяців. Ребін М., Фер Е. і Шмідт К., а також Болтон Г. і Окенфелс А. розробили теоретичні моделі, які пояснюють таку "нераціональну" поведінку з точки зору уявлень про справедливість. Узагальнюючи результати експериментів, проведених у рамках теорії ігор, Джінтіс Г. робить наступні висновки:

- люди схильні вивляти значну щедрість навіть відносно незнайомих партнерів;
- внесок у загальний добробут і участь у спільній справі вважаються справедливими, а отримання вигоди за рахунок чужих вкладів і зусиль – несправедливими;
- люди схильні карати "порушника" принципу співробітництва навіть на шкоду власній вигоді (Гинтис Р.).

Сучасні дослідники економічної поведінки все більше схиляються до того, щоб розглядати альтруїзм як мотив діяльності та духовну цінність. Все це вказує на те, що людина буде проявляти себе у соціальному житті згідно з двома стратегіями: як Homo Economicus, чи як духовна істота. Суб'єктивний вибір залежить від тієї ідеології, яку людина свідомо чи підсвідомо засвоює зі свого оточення. Відповідно формування соціальних основ поведінки є керованим процесом .

Вікову динаміку засвоєння цього принципу простежено у дослідженні Мерніган і Сексон М.. В експеримент взяли участь діти 6-15 років та студенти коледжу. Експеримент стосувався справедливого розподілу солодощів чи грошей. Наймолодші діти виявляли щедрість при поділі і готовність приймати навіть найменші дарунки. Це була єдина вікова група, у якій гравці могли віддати другому всі гроші або цукерки. Вони не намагались схитрувати або діяти стратегічно. 9-річні діти, навпаки, були більш раціональні при поділі грошей (пропонуючи партнеру меншу суму, коли він не знав загальної суми). 12-річні вели себе менш раціонально, ніж 9-річні. У цілому, модель поведінки 12- і 15-річних дітей була близька до тієї, якої дотримувалися студенти коледжу, але діти були більш щедрі (або менше раціональні), ніж студенти. Модель поведінки студентів більше відповідає економічній теорії – вони пропонують партнеру меншу суму, але й погоджуються приймати менші пропозиції, ніж діти [13].

Не менш важливу роль у соціальній поведінці людини має такий показник Я-концепції як рівень емпатійності. Високоемпатійні люди схильні описувати себе як відповідальних і комунікабельних. Вони вказують на наявність високого рівня самоконтролю, бажання справляти хороше враження, наявність схильності до компромісу та терпимості. Вони схильні вірити у справедливість, вважають, що надання першої допомоги є правильною дією і що людина, якій надається допомога, отримає від цього користь. У цілому, такі люди сприймають світ як справедливий і передбачуваний. Вони вірять у те, що хороші вчинки винагороджуються, а погані – караються. Відповідно люди отримують те, на що заслуговують.

Як показали дослідження, високу диференційну здатність у просоціальному контексті має також така особистісна риса як *соціальна відповідальність*. Люди з високим показником цієї характеристики переконані, що всі повинні виявляти готовність допомогти оточуючим. Альтруїстичні особистості характеризують себе як людей з внутрішнім локусом контролю. Це означає, що респонденти не покладаються на удачу, долю чи інші

неконтрольовані сили. Люди, які надають допомогу, мають низький показник егоцентризму. Навпаки, ті, хто не надає допомогу, є більш зосередженими на собі та мають яскравішу схильність до суперництва.

Шеффер Д., описуючи розвиток просоціального "Я", зупиняється на трьох характеристиках особистості, які роблять певний внесок у альтруїстичну поведінку. До них належить: *прийняття ролі, просоціальна внутрішня аргументація та емпатійні реакції.* [4, с. 745]. Особливу увагу психолог зосереджує на ролі і сутності просоціальної внутрішньої аргументації. Він зазначає, що 17-річні лонгітюдні дослідження Айзенберг Н. та її колег показали, що молоді люди, в яких в дошкільному віці простежувався достатньо високий рівень внутрішньої аргументації, залишалися турботливими протягом всіх наступних вікових періодів. Вони використовували більш складні міркування відносно просоціальних проблем і соціальної відповідальності. Отже, просоціальні схильності, сформувавшись у ранньому віці, залишаються в міру стабільними протягом тривалого часу. Відповідаючи на питання, чому люди, для яких характерні зрілі розмірковування на моральні теми, є чутливими до потреб інших, Айзенбер Н. вказує на те, що розвиток здатності солідаризуватися з іншими людьми робить значний внесок у формування зрілого просоціального мислення і розвитку безкорисливої турботи про покращення благополуччя оточуючих [4, с. 747].

Не дивлячись на широке коло наукових досліджень у сфері пошуку значимих рис альтруїстичної особистості, стан розробки проблеми і на даний час залишається відкритим. Як зазначає Хекхаузен Х., експериментальні парадигми досліджень приділяють більше уваги ситуативним змінним, певним чином ігноруючи розкриття особистісних диспозицій. Як наслідок, до цього часу не створені засоби виміру мотиву допомоги, які б дозволили уточнити індивідуальні відмінності поведінки суб'єкта допомоги при схожих зовнішніх умовах. Однією з причин певного застою у вирішенні проблеми, на думку Бенсона Д. та Амато Дж, є зосередження досліджень на вивченні спонтанних просоціальних дій, тобто реактивних форм допомоги. Закономірно, що запланована допомога має іншу природу, зміст і структуру, ніж імпульсивна. Спонтанні просоціальні дії стимулюються не стійкими особливостями особистості, а ситуативними емоційними реакціями.

Дослідження Бенсона Д. особистісних змінних у ситуації запланованих просоціальних виявів дозволили простежить кореляційний зв'язок між діями людини та такими особистісними характеристиками як норма соціальної відповідальності, зовнішній і внутрішній локус контролю, внутрішня релігійність. Важливу роль у детермінації просоціальності на думку психологів, має потреба у схваленні. Експериментальні дослідження показують, що люди з яскраво виявленою цією потребою з більшою вірогідністю допомагають іншим, оскільки відчувають особливе задоволення від сприйняття вдячності. Встановлено, що минулі підкріплення такої потреби сприяють у подальшому підвищенню альтруїстичних тенденцій. Оскільки просоціальна поведінка зумовлюється дією мотивів обов'язку та співчуття, найбільш альтруїстичними виявляються суб'єкти з гармонійною представленістю у структурі особистості обох змістоутворюючих мотивів.

Важливу роль у просоціальній орієнтації має самосвідомість особистості, і, перш за все, її ставлення до себе. На це вказується у роботі Ковальової Ю., Рейковського Я., Мазур Ю., Чалдіні Р.. Як зазначає Рейковський Я., готовність до просоціальної діяльності залежить від уявлень людини про власну цінність. Експериментальне дослідження показало, що зростання усвідомленості власної цінності призводить до підвищення готовності до просоціальної діяльності, зокрема, підвищується здатність сприймати потреби інших людей. Автор робить висновок, що чим вища цінність власного "Я" для індивіда, тим більш чуйним він є до потреб інших людей і, відповідно, більш готовим надати їм необхідну допомогу. Ці ж ідеї знаходять своє підтвердження у дослідженні Ковальчук Ю. Як стверджує психолог, існує взаємозв'язок між виразністю компонентів самоставлення і мотивами надання допомоги. Чим більш позитивно сприймає себе респондент, тим відвертіше він говорить про мотиви надання допомоги і частіше надає сприяння з безкорисливих міркувань.

На думку Мазур Ю. В., модель просоціальної поведінки передбачає наявність позитивних уявлень особистості про себе, пов'язаних зі здібностями до солідарності і співчуття; систему життєвих цінностей, які визначають стратегії взаємодії зі світом та здатність особистості реалізовувати себе на шляху альтруїстичної, суспільно значимої діяльності [1].

Дещо інші аспекти взаємозв'язку ставлення до себе та мотиву допомоги простежено у роботах Чалдіні Р., Кенрік Д. і Нейберг Д. На думку цих психологів, спонукальною силою просоціальних вчинків є не лише позитивна самооцінка, але й бажання підтримати, зберегти свій образ "Я". Просоціальна поведінка, як і будь-яка інша осмислена дія, впливає на уявлення людини про себе, а отже, можемо використовувати для підвищення або підтвердження самооцінки [4]. Дослідження Снайдер М., Омото А. і Клері Д. при вивченні диспозиційних основ просоціальної поведінки встановили, що захист власного "Я" (тобто бажання позбутися почуття провини) і підвищення самооцінки (зміцнення почуття власної гідності ) є важливими основами соціальних стратегій. Підтвердження цих закономірностей були отримані також при вивченні мотивів доброчинної поведінки віруючих людей. Отримані дані свідчать про те, що саме страх зіпсувати свою репутацію в очах Бога, оточуючих або своїх власних найчастіше стимулює просоціальні прояви. Кореляція між релігійністю і просоціальністю зазвичай виявляється лише у таких контекстах, де на перший план виступають питання репутації [5].

Серед важливих особистісних характеристик, які сприяють альтруїзму, у психології обговорюються також параметри емоційності та самостійності. Зокрема зазначається, що високоемоційні люди та ті, які схильні до самостійного прийняття рішень, є потенційно більш альтруїстичними, ніж ті, котрі не володіють цими характеристиками.

Особливу лінію аналізу особистісної готовності до просоціальності складають дослідження гендерного спрямування. На даний час встановлено, що вияв допомоги чоловіками і жінками різниться за багатьма параметрами і, перш за все, за змістовими, динамічними та часовими характеристиками. Чоловіча допомога, відповідно до гендерної ролі, передбачає сміливі та енергійні дії відносно тих, хто потребує допомоги. Жіноче сприяння пов'язане з вихованням, підтримкою, налагодженням партнерських відносин. Якщо допомога чоловіка має більш широкий спектр адресатів, аж до незнайомих людей, то жіноча допомога, перш за все, проявляється у сімейних та дружніх стосунках. Для чоловіків більш типовими є інтенсивні короткочасні програми допомоги аж до екстремальних, у той час як жінка схильна до реалізації опікуючих, довготривалих програм. Згідно з гендерними стереотипами жінок вважають більш добрими та милосердними (Ruble; Spence & Helmreic). З цією точкою зору погоджується більшість людей в усьому світі. Як показали дослідження Вілліамс Дж., саме з жіночою статтю частіше асоціюються такі якості як доброта, милосердя, здатність допомагати іншим. Експериментальні дані засвідчують, що ці висновки є неоднозначними. Оцінюючи готовність до просоціальних дій, необхідно враховувати, про який саме вид допомоги йде мова. Чим більш героїчні форми допомоги вимагає ситуація, тим швидше вона буде надана представниками чоловічої статі (Eagly A. & Crowley M., 1986; Piliavin J. A. & Unger R. K.) [5].

Першооснови гендерних відмінностей пов'язані з тим, що особистісний розвиток дітей зумовлений різними соціальними очікуваннями щодо поведінки дівчаток і хлопчиків. Це обумовлює розвиток соціальних основ гендерних ролей, і, як наслідок, чоловічі і жіночі форми допомоги. Цікаві спостереження прояву статевого диморфізму відносно альтруїстичних проявів виконані у дослідженні Нартової-Бочавер С. К. Вивчаючи особливості моральної свідомості і моральної поведінки підлітків, аналізуючи співвідношення мотивів і цінностей альтруїзму та успішності у свідомості і поведінці старших школярів, автор приходить до висновку, що і на ментальному, і на поведінковому рівнях хлопці сприймають (переживають) альтруїстичне та егоїстичне як взаємно посилюючі тенденції, тобто вони швидше кооперативні, у той час як дівчатка мають досить сегментизовані субособистості, одна з яких обов'язково панує над іншою. Ставлячи перед собою певні прагматичні цілі, дівчинка внутрішньо ніби відмовляється від альтруїстичної лінії поведінки, і, навпаки, орієнтуючись на любов до людей, вона заздалегідь готує себе в жертву тим, кого любить. У суб'єктивному семантичному просторі дівчаток образи "Філантроп" і "Успішний" різко розведені. У хлопчиків вони частіше інтегровані. У ситуації досягнень хлопчики демонструють підвищення готовності надавати допомогу іншим, а дівчатка, навпаки, ілюструють послаблення цього мотиву.

Відносно самостійною лінією аналізу особистісної детермінації альтруїзму є вивчення впливу релігійності на просоціальні прояви особистості. Загальновідомо, що у всіх найбільших світових релігіях турбота і жертовність по відношенню до інших людей вважаються найважливішими моральними принципами. Більшість релігійних систем відкрито заохочує просоціальну поведінку. Це підтверджується як у процесі різноманітних опитувань, так і проведенні експериментальних досліджень. Наявність релігійності, на думку психологів, дозволяє прогнозувати довготривалий альтруїзм, який виявляється у добровільній діяльності та благодійних внесках. За даними Ходкінсона А., пожертвування віруючих значно вищі, ніж атеїстично налаштованих людей. Релігійна молодь присвячує більше часу допомозі людям, які потребують сприяння. Вони активніше беруть участь у різноманітних кампаніях, які зорієнтовані на боротьбу за соціальну справедливість, ніж їх нерелігійні товариші.

**Висновки.** Підсумовуючи аналіз питання диспозиційних основ просоціальності, можна зробити висновок, що на даний час виконана значна кількість наукових досліджень, які простежують взаємозв'язок альтруїстичних тенденцій з такими характеристиками особистості як суб'єктність, специфіка ціннісної сфери, самосвідомість, релігійний світогляд. Незважаючи на це, необхідно визнати, що у розробці просоціальної проблематики продовжує спостерігатися певне домінування досліджень ситуативної складової, що вказує на необхідність посилення.

**Список використаних джерел**


1. Мазур Ю. В. Социально-психологический тренинг личносного роста как средство развития просоциального поведения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. Мазур. − Ярославль , 2008. –22 с.
2. Миллер С. Психология развития: Методы исследования / С Миллер. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
3. Рубанова Е. Г. Взаимосвязь психического здоровья личности и субъективной оценки качества жизни : [Текст] : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Е. Г. Рубанова. – Хабаровск, 2004. – 171 с.
4. Шеффэр Д. Дети и подростки. Психология развития / 6-е изд. /Д. Шеффэр. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с.
5. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! Агрессия / Р. Чалдини. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.


**References**


1. Mazur Ju. V. Social'no-psihologicheskij trening lichnosnogo rosta kak sredstvo razvitija prosocial'nogo povedenija [Tekst] : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / Ju. Mazur. − Jaroslavl' , 2008. –22 s.
2. Miller S. Psihologija razvitija: Metody issledovanija / S Miller. – SPb.: Piter, 2002. – 464 s.
3. Rubanova E. G. Vzaimosvjaz' psihicheskogo zdorov'ja lichnosti i subektivnoj ocenki kachestva zhizni : [Tekst] : avtoref. dis. … kand. psihol. nauk : spec. 19.00.01 / E. G. Rubanova. – Habarovsk, 2004. – 171 s.

4. Sheffjer D. Deti i podrostki. Psihologija razvitija / 6-e izd. /D. Sheffjer. – SPb.: Piter, 2003. – 976 s.
5. Chaldini R. Social'naja psihologija. Pojmi drugih, chtoby ponjat' sebja! Agressija / R. Chaldini. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2002. – 256 c.

**Резюме.** Статья посвящена анализу диспозиционных основ просоциального поведения личности. Аналитическое исследование направлено на изучение влияния личностных черт, локуса контроля, особенностей самосознания, религиозности, гендерной принадлежности на склонность личности к просоциальным действиям, альтруїзму, развитию эмпатии.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальное поведение, мотивация просоциальная, помощ.

**Summary:** This article analyzes the dispositional foundations of person's prosocial behavior. Most scholars have noted the presence of significant individual differences in the implementation of this type of behavior. Modern research examines the impact of many personality characteristics (traits, personal responsibility, structure value-motivational sphere of personality, locus of control, self-awareness features, religion, gender etc.) to prosocial actions and development of empathy. The author analyzes the main theoretical and experimental approaches to understanding the dispositional grounds of prosociality.

Key words: prosocial behavior, prosociality, prosocial motivation, helping behavior.

**УДК 159.9:316.356.2:331.556** **В.В. КОШИРЕЦЬ, К.І. ШКАРЛАТЮК**

## САМОФУТУРУВАННЯ ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

*У статті розглядаються особливості самофутурування студентів з порушеннями розвитку. Виявлено відмінності у часовій перспективі юнаків залежно від рівня їх самоактуалізації. Підтверджено, що юнацький вік спрямований на перспективу, майбутнє в цьому віці насичене подіями, але є нечітким. Серед чинників, які визначають особливості самофутурування досліджуваних, слід виділити вплив фізичного обмеження, неадекватні установки суспільства щодо осіб із особливими потребами, тип сімейного виховання тощо.*

***Ключові слова:*** *самофутурування, образ майбутнього, часова перспектива, самореалізація, рівень самоактуалізації, студенти з порушеннями розвитку.*

**Постановка проблеми.** В сучасних умовах, коли процес особистісного та професійного становлення молодої людини, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом, пов'язані зі значними, часто непередбачуваними труднощами, проблема становлення життєвої перспективи у підлітковий та юнацький період набуває особливої актуальності.

Знання закономірностей розгортання життєвого шляху особистості виступають необхідною умовою науково обґрунтованого керування розвитком здатності юнаків і дівчат до побудови реального образу бажаного майбутнього.

Розвиток часової перспективи осіб з порушеннями розвитку є важливим чинником їх соціалізації. Студенти з особливими потребами відчувають труднощі в освоєнні навколишньої дійсності, у налагодженні соціальних контактів, адаптації до навчання.

Однією з найактуальніших проблем сьогодення є розвиток і формування особистості, здатної до найбільш повного розкриття власних можливостей, самоздійснення, реалізації життєвих планів, ефективної професійної діяльності.

Для осіб, які мають порушення розвитку, ці процеси дещо ускладнюється, тому у процесі навчання, професійної підготовки необхідною стає допомога психологів, педагогів та інших спеціалістів. Ситуація ускладнюється через загальну соціальну напруженість, психологічну неврівноваженість всього суспільства із наростаючою кризою соціальної системи.

Актуальність дослідження пов'язана із вивченням часової перспективи як одного із основних чинників саморозвитку, самореалізації та професійного самовизначення, виділенні основних типів часової перспективи осіб з порушеннями розвитку.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні і розкритті особливостей самофутурування як одного з чинників самореалізації та самоактуалізації особистості студентів, які мають порушення розвитку.

Дослідження проводилося на базі Луцького інституту розвитку людини університету «Україна». У дослідження взяли участь 30 студентів, які мають порушення розвитку (зокрема, порушення зору та слуху).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, зокрема, напрацювань М. Гінзбурга, Є. Головахи, О. Кроніка, В. Чудновського, П. Яничева та інших показує, що діяльність людини зумовлюється моделлю її уявлень про власне майбутнє життя. П. Яничев вказує, що психологічне майбутнє мотивує психологічне теперішнє, надає цінності чи знецінює його, а також зіставляється з минулим, приймається як наступність і розвиток минулого або як його відкидання і заперечення. Сучасні психологічні концепції, які розробляються

Л. Анциферовою, П. Балтесом, С. Максименком, М. Смульсон тощо, ґрунтуються на безперервності розвитку особистості, тобто такого розвитку, що відбувається протягом усього життя, якому властива внутрішня динаміка набутого і втраченого.

Відтак, відчувається гостра потреба у науково обгрунтованих рекомендаціях щодо особливостей самопроектування майбутнього, визначенні часових характеристик самореалізації студентів з порушеннями розвитку.

Перспективними для подальших досліджень є питання розробки технологій самофутурування осіб, що мають особливі потреби.

Усвідомлення та переживання людиною життєвої перспективи починається у підлітковому віці, впливає на побудову особистістю життєвого шляху, розгортання процесу життєтворення, виступає показником зрілості особистості, тому заслуговує на більш пильну увагу, порівняно із іншими віковими етапами розвитку людини.

Особливості самофутурування особистості визначаються віковими темпоральними характеристиками життєвого досвіду людини та індивідуальними можливостями його розуміння й інтерпретації в просторово-часових детермінантах. Вікові темпоральні ознаки самофутурування зумовлюються часовою спрямованістю особистості, індивідуальні – часовою орієнтованістю. Часова спрямованість переважно усвідомлюється особистістю та вказує на напрям устремлінь, зосередженості людини на певних подіях з власного минулого, теперішнього чи майбутнього життя. Часова орієнтованість – глибинна індивідуальна характеристика людини, яка є основним чинником "визначення" власних критеріїв схематизації та конденсації життєвого досвіду.

Невизначеність життєвих орієнтирів і планів, що обмежує процес особистісного розвитку і самореалізації є характерною для студентів з порушеннями розвитку. Особливістю підлітків, що опинилися в ситуації обмеження можливостей, стає страх перед майбутнім, та позиція залежності від інших, за якою прихований недостатній досвід прийняття рішень, часто спровокований поведінкою оточення.

**Проведене емпіричне дослідження** дозволило визначити рівень самоактуалізації студентів, оцінити їхні особистісні характеристики та диференціювати за часовою перспективою як темпоральною характеристикою самопроектування майбутнього.

Часова перспектива студентів як темпоральна характеристика самофутурування досліджувалася за допомогою методики Ф. Зімбардо. Отримані психодіагностичні показники засвідчують наступне: орієнтація на негативне минуле характерна для 6,12% досліджуваних; орієнтація на майбутнє - у 34,6% респондентів; орієнтація на гедоністичне теперішнє властива 8,16% досліджуваних; фаталістичне майбутнє – 6,12%; на позитивне минуле орієнтовані 10,2% досліджуваних; на фаталістичне теперішнє – 18,36%.

За допомогою методики діагностики самоактуалізації особистості
А.В. Лазукіна було визначено рівні самоактуалізації досліджуваних і отримано такі дані: високий рівень самоактуалізації характерний для 28,5 % досліджуваних, середній рівень самоактуалізації мають 59,1 % респондентів, низький рівень самоактуалізації у 12,2 % досліджуваних.

Порівняльний аналіз отриманих даних за методикою Ф. Зімбардо дозволив визначити, що часова орієнтація досліджуваних з різними рівнями самоактуалізації має певні відмінності.

Так, для осіб, які мають високий рівень самоактуалізації, властиві наступні показники часової орієнтації. Орієнтація на майбутнє, яку продемонстрували 51,2 % досліджуваних, є важливим чинником самоактуалізації особистості, дає ресурс для реалізації цілей. До того ж такі студенти адекватно сприймають себе в сьогоденні, усвідомлюють свої можливості, вміють планувати власне життя та самопроектують особистісний розвиток та майбутню професійну діяльність.

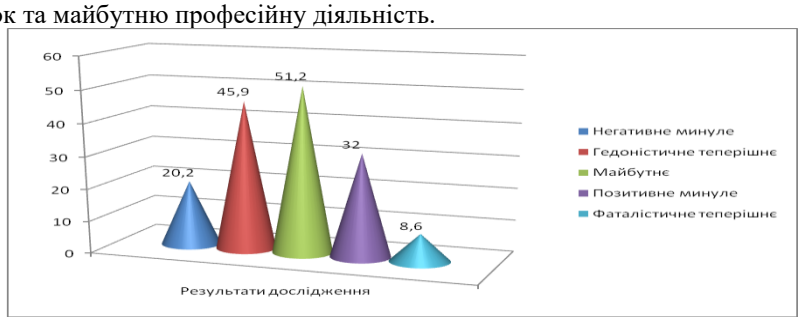



**Рис. 1 Показники часової орієнтації осіб з високим рівнем самоактуалізації**

Низькі показники за шкалою «Фаталістичне теперішнє» засвідчують те, що юнаки усвідомлюють ступінь своєї персональної відповідальності за те, що відбувається з ними як особисто, так і у взаємодії з навколишнім світом.

Дослідження часової перспективи осіб із середнім рівнем самоактуалізації свідчить, що у 58,6 % респондентів цієї групи переважає часова перспектива «Гедоністичне теперішнє». Переважання цього типу часової орієнтації найчастіше проявляється в екстравертованих, схильних до ризику осіб, які мають гармонійний тип стосунків з оточуючими. Такі студенти бажають переживати комунікативні, гностичні, естетичні та ліричні емоції. Описуючи власне майбутнє, використовують переважно дієслова пасивної форми, наводять лише фактологічну інформацію про передбачувані події. Розповідаючи про себе одноліткам, частіше

за інших розкривають причинно-наслідкові зв'язки між подіями свого життя. Досить відверті у спілкуванні, розкривають майже всі теми власного життя: дружби, кохання, особистісну, навчально-професійну, сімейну.

За цільовою спрямованістю відзначаються орієнтацією на самоздійснення.

Орієнтованими на майбутнє виявилися 10,34% досліджуваних. Також 19,3 % учасників дослідження показали часову перспективу, орієнтовану на позитивне минуле, яке несе в собі позитивний заряд на майбутнє, формує адекватну самооцінку та позитивно впливає на самопроектування майбутнього. Однак воно може утримувати людину, змушувати її постійно повертатися в минуле, позбавляти її нових цілей, ризикованих вчинків, які могли б якісно змінити її життя.

Часова перспектива «Фаталістичне теперішнє» була визначена у 27,34 % досліджуваних. При цьому вони показали низькі бали за шкалами «Майбутнє» і «Гедоністичне теперішнє». Також 33,2 % досліджуваних орієнтовані на негативне минуле. Люди з фіксацією на негативному минулому не можуть повною мірою відчути себе у теперішньому, тим більше в майбутньому. Вони сприймають життя крізь призму своїх страхів, образ, а часто і агресії на те, що саме з ними сталося щось негативне.

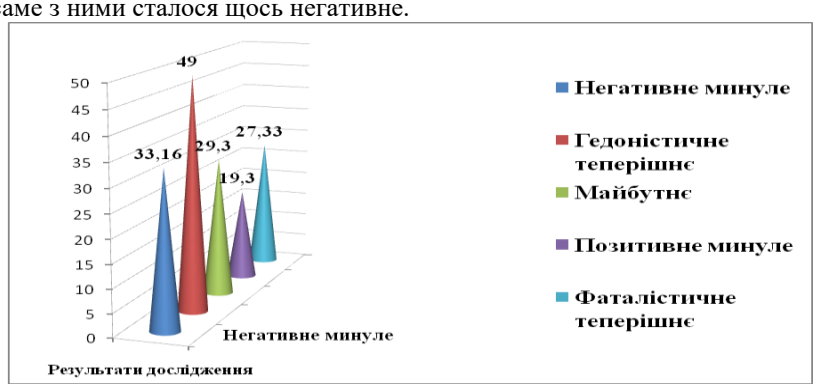



**Рис. 2. Показники часової орієнтації осіб з середнім рівнем самоактуалізації**

Негативні події минулого заважають людині прийти до розуміння і прийняти себе, інших, до розуміння своїх цілей, смислів, призначень в майбутньому. Тому така фіксація на минулому не дозволяє особистісно зростати, розвиватися, реалізовувати свої потенціали та планувати майбутнє.

Часова перспектива студентів з низьким рівнем самоактуалізації спрямована на негативне минуле і фаталістичне теперішнє. Життєві перспективи, пов'язані з майбутнім, та актуалізація позитивного минулого представлені низькими діагностичними показниками. Це означає, що студенти з низьким рівнем самоактуалізації мають негативні фіксації в минулому, схильні до депресії, тривожні та не здатні проектувати себе в майбутньому.

Отже, у дослідженні підтверджено, що часова перспектива студентів з порушеннями розвитку спрямована переважно на майбутнє. З'ясовано, що респонденти, які не орієнтовані на майбутнє в часовій перспективі, з пасивною позицією щодо власного минулого і нерефлективним ставленням до подій власного життя в цілому, уникають висвітлення власних перспектив. І навпаки, антиципація майбутнього виявляється у тих юнаків та дівчат, які здатні рефлексувати власні життєві події, приймають відповідальність за їх результати та орієнтуються на позитивне активне майбутнє.

Таким чином, особливості самофутурування студентів з порушеннями розвитку залежать від ряду чинників. Серед них слід виділити вплив фізичних обмежень як сильного психотравмуючого фактора, неадекватні установки суспільства щодо людей із особливими потребами, особливості сімейного виховання тощо.

Варто зазначити, що при правильній цілеспрямовано організованій корекційно-розвиваючій роботі та своєчасній психолого-педагогічній допомозі цій категорії осіб ймовірність появи негативного самоставлення і самооцінювання значно знижується. У цьому випадку перед юнаком розкриваються перспективи реально оцінити свої творчі та професійні здібності, вибудувати лінію взаємодії з оточенням, визначити значимі для себе життєві позиції та пріоритети, вибудувати реалістичний та бажаний образ власного майбутнього.

**Список використаних джерел**

1. Батраченко І.Г. Психологія антиципації. / І.Г Батраченко. - Дніпропетровськ.: Вид-во ДНУ, 2009. – 264с.
2. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації: Навч. посібник. / Ж.П. Вірна – Луцьк, РВВ Вежа. - 156с.
3. Рихальська О. Г. Психологічні особливості життєвої антиципації особистості : дис. канд. психол. наук / О.Г. Рихальська. – К. : [б. в.], 2004. – 195 с.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : Изд-во "МОДЭК", 2004. – 600 с.
5. Melges F. T. Time and inner future : a temporal approach to psychiatric disorders / F.T. Melges. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1982. – 365 p

**References**

1. Batrachenko I.G. Psy`xologiya anty`cy`paciyi. / I.G Batrachenko. – Dnipropetrovs`k.: Vy`d-vo DNU, 2009. – 264s.
2. Virna Zh.P. Osnovy` profesijnoyi oriyentaciyi: Navch. posibny`k. / Zh.P. Virna - Lucz`k, RVV Vezha. – 156s.
3. Ry`xal`s`ka O. G. Psy`xologichni osobly`vosti zhy`ttyevoyi anty`cy`paciyi osoby`stosti : dy`s. kand. psy`xol. nauk / O. G. Ry`xal`s`ka. – K. : [b. v.], 2004. – 195 s.
4. Shnejder L. B. Professional'naja identichnost' : teorija, jeksperiment, trening / L. B. Shnejder. – M. : Izd-vo Mosk. soc.-psihol. in-ta ; Voronezh : Izd-vo "MODJeK", 2004. – 600 s.
5. Melges F. T. Time and inner future : a temporal approach to psychiatric disorders / F. T. Melges. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1982. – 365 p

**Резюме**. В статье рассматриваются особенности самофутурирования студентов, имеющих нарушения развития. Выявлены различия во временной перспективе юношей в зависимости от уровня их самоактуализации. Подтверждено, что юношеский возраст направлен на перспективу, будущее в этом возрасте насыщено событиями, но есть нечетким. Среди факторов, которые определяют особенности самофутурирования испытуемых, следует выделить влияние физического ограничения, неадекватные установки общества в отношении лиц с особыми потребностями, а также тип семейного воспитания.

Ключевые слова: самофутурирование, образ будущего, временная перспектива, самореализация, уровень самоактуализации, студенты с нарушениями развития.

**Summary.** The article deals with the peculiarities of self-futuring of the students with disabilities. The differences in time perspective of the youths according to their level of self-actualization are revealed. It is confirmed that juvenility is aimed at the future and it is eventful but not clear at this age. Among the factors that determine the characteristics of self-futuring we should highlight the impact of physical limitations, inadequate attitude to persons with special needs in society and the type of family upbringing.

Key words: self-futuring, time perspective, image of the future, self-realization, level of self-actualization, students with disabilities.

**УДК 159.9**

**Л.В. КРЮКОВА**

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДИНАМІКИ ЕМОЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЇХ ВПЛИВУ НА ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

*У статті розглянуті різні теорії та методичні підходи щодо функціонування емоційної сфери особистості, виділені основні аспекти утворення та особливості перебігу емоційних процесів в організмі людини, а також вплив емоційних чинників на здоров'я учнів.*

***Ключові слова:*** *адаптація, емоції, фізіологічні реакції, навчання, здоров'я, учні.*

**Постановка проблеми.** Здоров'я є необхідною умовою активної життєдіяльності і самореалізації та в цілому визначає потенціал особистості. Особливої уваги щодо здоров'я як системного феномену заслуговує учнівська молодь. В умовах реформування освіти виконання завдань навчально-виховного процесу потребує певного рівня здоров'я та працездатності учнів. Відомо, що здоров'я учнів загальноосвітньої школи залежить від багатьох чинників, у т.ч. суттєво – від емоційної сфери у загальній структурі адаптаційних процесів.

**Мета статті.** Розглянути та проаналізувати сучасні методичні підходи щодо особливостей перебігу емоційних процесів та їх вплив на здоров'я особистості школяра.

**Результати теоретичного дослідження.** Однією з вагомих складових емоційного стану є його інтегральність, тобто властивість, яка свідчить про ступінь його вираженості та його винятковість у відношенні до інших станів та інших функціональних реакцій. Забезпечуючи майже миттєву інтеграцію усіх функцій організму, емоції самі по собі і, в першу чергу, можуть бути абсолютним сигналом корисного або шкідливого впливу на організм та в більшості навіть раніше, ніж конкретний механізм відповідної реакції організму. Разом з тим, організм виявляється надзвичайно вигідно пристосованим до навколишніх умов. Навіть не визначаючи форму, тип, механізм та інші параметри тих чи інших впливів, організм може швидко відреагувати на них з допомогою певної якості емоційного стану. При цьому організм відразу визначає: корисним чи шкідливим є для нього даний вплив.

Сучасна історія емоцій розпочинається з появи у 1884 р. статті відомого американського психолога І. Джеймса «Що таке емоція». Джеймс І. (1842-1910) та незалежно від нього Г. Ланге сформулювали теорію, згідно якої виникнення емоцій пов'язане із змінами, що відбуваються в керованій руховій сфері, так і в сфері, неконтрольованій свідомістю (серцево-судинна система, ендокринна система тощо). Те, що відчувається при цих змінах і є емоційними переживаннями. На думку І. Джеймса, «ми сумні тому, що плачемо; боїмося тому, що тремтимо; радіємо тому, що сміємося». Якщо спробувати пояснити наші переживання з погляду цієї теорії, то виявиться, що ми говоримо неправильно. Так, замість того, щоб сказати: «Я побачив велику собаку, перелякався і втік», потрібно казати, замінивши послідовність подій: «Я побачив велику собаку, побіг і злякався» [ 8; 323].

Теорія емоцій Джеймса-Ланге підкреслює, що певна подія викликає фізіологічне збудження, а потім відбувається інтерпретація цього збудження. Тобто, емоції в цілому тісно пов'язані з певними фізіологічними реакціями. Радість, на думку Г. Ланге, сприяє розширенню кровоносних судин (швидкі, сильні рухи, гучне мовлення, сміх), а сум, навпаки, звужує судини (млявість, уповільнені рухи, слабкість і беззвучність голосу, розслабленість і мовчазність).

Подамо даний методичний підхід щодо механізму виникнення емоції на рис. 1.1.

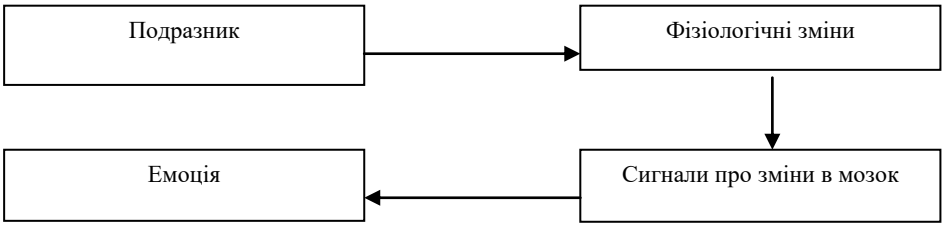



Рис. 1.1. Механізм виникнення емоції (з позиції теорії Джемса-Ланге).

Однак теорія Джеймса-Ланге не змогла пояснити усієї широти емоційних проявів, що дало поштовх до появи ряду заперечень. Так, американський фізіолог В. Кеннон звернув увагу на той факт, що реакції тіла, які виникають при різних емоціях, дуже подібні. Людина блідне при смутку і при страху, а червоніє при радості і гніві. Тому, одних зовнішніх змін недостатньо, щоб задовільно пояснити багатогранність людських емоцій [8; 328].

За теорією Кеннона-Барда, фізіологічне збудження відбувається одночасно з емоційним. В. Кеннон зазначав дві обставини. По-перше, фізіологічні порушення, які виникають при різних емоціях, бувають досить схожими й не відображають їхньої якісної своєрідності. По-друге, ці фізіологічні зміни розгортаються повільно, водночас, як емоційні переживання виникають швидко, тобто передують фізіологічній реакції. В. Кеннон також показав, що штучно зумовлені фізіологічні зміни, характерні для певних сильних емоцій, не завжди спричиняють очікувану емоційну поведінку. На думку В. Кеннона, емоції виникають внаслідок специфічної реакції центральної нервової системи й зокрема – таламуса.

Отже, за В. Кенноном, схема етапів виникнення емоцій та відповідних фізіологічних зрушень буде виглядати наступним чином (див. рис. 1.2):

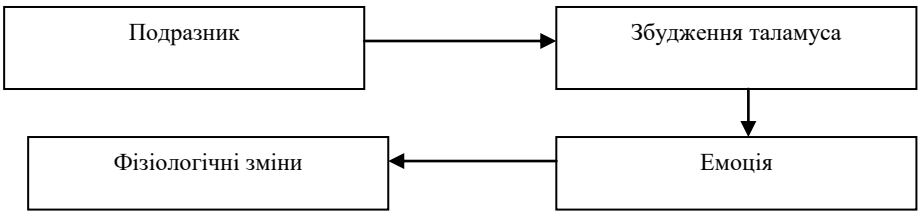



Рис. 1.2. Механізм виникнення емоції (з позиції теорії В. Кеннона).

Проте у своїх подальших дослідженнях П. Бард стверджує, що емоційні переживання та фізіологічні порушення, які їх супроводжують, виникають майже одночасно. Дана думка схематично подана на рис.1.3:

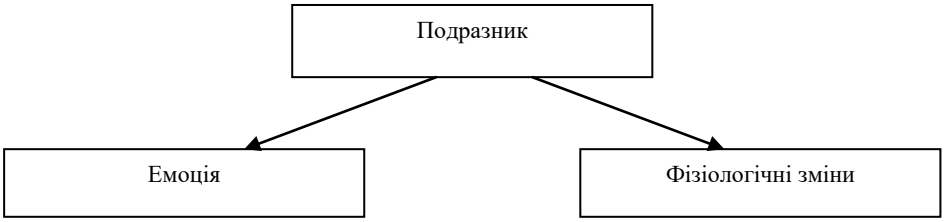



Рис. 1.3. Механізм виникнення емоції (з позиції теорії П. Барда).

На початку XX століття І. Уейнбаум розвинув власну судинну теорію вираження емоцій, за якою спостерігається тісний контакт між лицьовими м'язами і мозковим кровообігом. Звідси – припущення, що м'язи обличчя регулюють кровообіг. Впливаючи протилежним чином на вени й артерії, м'язи підсилюють приплив або відтік крові в головний мозок та супроводжують зміну суб'єктивних переживань.

На сьогоднішній час Р. Зайонц відродив цю теорію, але у модифікованій формі. На відміну від І. Уейнбаума, він вважає, що м'язи обличчя регулюють не артеріальний кровообіг, а відтік венозної крові. В одному з експериментів із вдмухуванням у ніздрі теплого й холодного повітря було показано, що перший оцінюють як приємний, а другий – як неприємний. Автори розцінили це як результат зміни температури головного мозку, зокрема й гіпоталамуса [3; 352].

Емоції можна розглядати відповідно того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи принижують життєдіяльність людини. Тобто, емоції можна розділити на дві основні групи: позитивні та негативні. Позитивні емоції підвищують активність, енергію, життєдіяльність, викликають підйом, бадьорість завдяки посиленню роботи серцевої системи, підвищенню темпу та глибини дихання. Негативні емоції, навпаки, знижують активність та пригнічують життєдіяльність.

Результат емоційного стану – це створення зв'язку між індивідом та подією чи стимулом, які викликають емоції. Інформація, яка надходить з навколишнього середовища, подає імпульс і надалі відбувається оцінка ситуації. При цьому до визначення важливо необхідних аспектів інформації долучається пам'ять. Відповідно до цього відбувається зародження емоцій – позитивних чи негативних. Це стосується і школярів. Першокласник приходить до школи, відбувається формування емоційного стану на основі почутої та побаченої інформації (сприйняття), а далі – процес адаптації. Дана думка схематично подана на рис. 1.4:

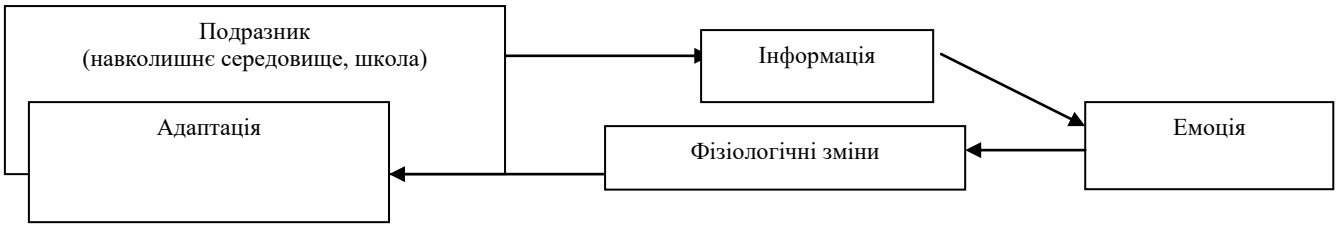
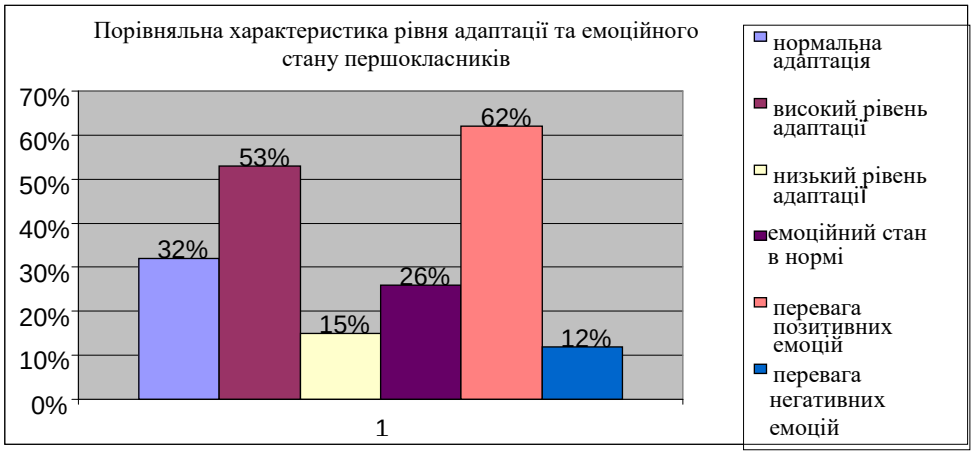



Рис. 1.4. Формування емоційного стану та процесу адаптації першокласника.

Стан адаптації першокласника та його емоційний стан буде суттєво впливати на його здоров'я. Тривалі негативні емоції можуть вагомо виснажувати організм та в цілому сприяти появі психічних і поведінкових розладів. Але разом з тим і їх повна відсутність також і шкідливою для організму. Все залежить від інтенсивності і тривалості емоційних переживань. У молодшого школяра розвиваються потенційні можливості та формується уміння контролювати емоційні прояви. Сучасна система освіти вимагає індивідуального підходу щодо особистості дитини з урахуванням вікових особливостей та інтересів учнів. При цьому вчитель повинен допомогти своїм учням не просто засвоїти той чи інший матеріал, а спрямувати їх на саморозвиток безпосередньо під час навчального процесу.

Порівняємо емоційний стан першокласників, який попередньо вивчався за допомогою проективного тесту особистих відношень, соціальних емоцій, ціннісних орієнтацій «Будиночки» і проективної методики «Малюнок школи», а також рівень адаптації першокласників (діаграма 1) [5; 82].




Діаграма 1. Порівняльна характеристика рівня адаптації та емоційного стану першокласників.

Таким чином, найбільша кількість учнів мають високий рівень адаптації з перевагою позитивних емоцій (53 % і 62 % відповідно) [5; 83].

У цілому, розглядаючи багатогранні теорії щодо емоційної сфери особистості із врахуванням вікових і статевих особливостей, виділені основні аспекти утворення та властивості перебігу емоційних процесів в організмі людини, що допомагає зрозуміти результат впливу такого перебігу на поведінку людини у середовищі існування та на складові її здоров'я.

Отже, емоційному розвитку учнів під час навчального процесу ефективно сприяє переважання позитивних емоцій під впливом сприятливих зовнішніх і внутрішніх чинників. Велику роль у формуванні емоційної сфери школяра відіграє та атмосфера, яка присутня на уроці та в колективі, підтримка учня вчителем, відкритість у спілкуванні тощо. Якщо створена атмосфера емоційного комфорту та захищеності учнів, тоді це сприятиме подальшому позитивному розвитку емоційності школяра. У цілому від емоційного ставлення до навколишнього світу залежатиме те, заради яких цілей будуть використані набуті дитиною знання і вміння.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Комплексний аналіз сучасних методичних підходів щодо особливостей перебігу емоційних процесів свідчить про їх вагомий вплив на здоров'я учнів та вимагає максимально сприяти емоційному комфорту за рахунок формування позитивної інформації у

відповідному соціальному середовищі. Особливу увагу слід приділити тим учням, які мають низький рівень адаптованості через несприятливі чинники та негативний потік інформації, що викликають, у свою чергу, негативні емоції. У перспективі доцільно дослідити вплив певних фізіологічних реакцій на процес становлення емоційного комфорту особистості школяра як складових адаптації в умовах середньої школи.

**Список використаних джерел**


1. Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Диагностика психофизиологического и физического здоровья школьников. / В.А. Бароненко, Л.А. Рапопорт – Екатеринбург, 2004. – 64 с.
2. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа, 2000. – № 5. – С. 1-5.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Коломинський Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя / Я.Л. Коломинський, Е.А. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 190 с.
5. Крюкова Л.В. Вплив емоційних чинників на соціально-психологічну адаптованість молодших школярів. // Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 3. – Рівне: Видавництво ТзОВ «Дока центр», 2014. – С.82-83
6. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей // Психолог. – Січень (1) 2002. – С. 4.
7. Наукові засади Міжгалузевої комплексної програми «Здоров'я нації». Випуск 1 / За ред. А.М. Середюка. – К.: Деркул, 2007. – 288 с.
8. Basic Psychology / Henry Gleitman. University of Pennsylvania. Chapter 11. Social Cognition and Emotion. – Norton & Company. New York. London.
9. Journal: Psychological Review – PSYCHOL REV, vol. 38, no. 4.


**References**


1. Baronenko V.A., Rapoport L.A. Diagnostika psihofiziologicheskogo i fizicheskogo zdorov'ja shkol'nikov. / V.A. Baronenko, L.A. Rapoport – Ekaterinburg, 2004. – 64 s.
2. Bex I.D. Molodshy`j shkolyar u vy`xovnomu prostori mizhosoby`stisny`x vzayemy`n // Pochatkova shkola, 2000. – №5. – S. 1-5.
3. Il'in E.P. Jemocii i chuvstva / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2001. – 752 s.
4. Kolomins'kij Ja. L. Uchitelju o psihologii detej shestiletnego vozrasta: Kn. dlja uchitelja / Ja. L. Kolomins'kij, E.A. Pan'ko. – M.: Prosveshhenie, 1988. – 190 s.
5. Kryukova L.V. Vply`v emocijny`x chy`nny`kiv na social`no-psy`xologichnu adaptovanist` molodshy`x shkolyariv. // Psy`xologiya: real`nist` i perspekty`vy`: Zbirny`k naukovy`x pracz` Rivnens`kogo derzhavnogo gumanitarnogo universy`tetu. – Vy`pusk 3. – Rivne: Vy`davny`cztvo TzOV «Doka centr», 2014. – S.82-83
6. Maksy`menko S. D. Psy`xichne zdorov'ya ditej // Psy`xolog. – Sichen` (1) 2002. – S. 4.
7. Naukovi zasady` Mizhgaluzevoyi kompleksnoyi programy` «Zdorov'ya naciyi». Vy`pusk 1 / Za red. A.M. Seredyuka. – K.: Derkul, 2007. – 288 s.
8. Basic Psychology / Henry Gleitman. University of Pennsylvania. Chapter 11. Social Cognition and Emotion. – Norton & Company. New York. London.
9. Journal: Psychological Review – PSYCHOL REV, vol. 38, no. 4.



**Резюме.** В статье рассмотрены различные теории и методические подходы относительно функционирования эмоциональной сферы личности, выделены основные аспекты создания и особенности течения эмоциональных процессов в организме человека, а также влияние эмоциональных факторов на здоровье учащихся.



Ключевые слова: адаптация, эмоции, физиологические реакции, обучение, здоровье, ученики.



**Summary.** The article describes the various theories and methodological approaches to the functioning of emotional sphere of personality, the main aspects of the formation and peculiarities of emotional processes in the human body, and the influence of emotional factors on the health of pupils are allocated.



Key words: adaptation, emotions, physiological changes, study, health, pupils.



**УДК 159.923.2**



**Р.С. КУЛАКОВ**


## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ВПРОДОВЖ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ


*У статті з позицій соціальної ситуації розвитку особистості раннього юнацького віку та специфіки профільного навчання висвітлюється проблема професійного самовизначення сучасних старшокласників. Зазначено, що профконсультаційна робота як компонент системи профорієнтації спрямована на узгодження індивідуальних особливостей особистості та потреб ринку праці і здійснюється на всьому проміжку розвитку та становлення професіонала.*

***Ключові слова:*** *старшокласники, профорієнтація, профконсультаційний супровід, професійне самовизначення, рівень домагань, самооцінка.*

**Постановка проблеми.** Зацікавленість сучасного суспільства у високому інтелектуальному та творчому потенціалі виробничих сил, висока продуктивність праці яких залежить від якісної підготовки фахівця до виконання конкретних професійних обов'язків, свідчить про динамічне підвищення рівня вимог суспільства до професіоналізму людини. При цьому професійна діяльність людини, яка відповідає рівню вимог виробництва й успішно виконується, повинна задовольняти її найважливіші життєві потреби.

Взаємозв'язок особистості та професії в суспільстві визначається, перш за все, прагненням взаємної злагоди людини й виробництва. В основі цього динамічного процесу лежить механізм обміну інтересів та знань людини на умови її життя. Для узгодження диспозиції особистості, як носія потенційних можливостей творчого виконання конкретних функцій, та професії, як середовища для розгортання професійного потенціалу, у суспільстві діють ряд засобів, які мають на меті створити умови оптимального задоволення потреб особистості та вимог виробництва.

Економічне значення ефективного використання можливостей людського фактору та підвищення рентабельності виробництва в різні періоди розбудови нашої держави визначалося та забезпечувалося державною системою професійної орієнтації населення, яка спрямовувалася на вдосконалення умов узгодженості особистісних характеристик професіонала вимогам конкретної професії. Профконсультаційна робота, як складовий компонент цієї системи, в останні десятиліття спрямовується на узгодження індивідуальних особливостей особистості та потреб ринку праці і здійснюється на всьому проміжку розвитку та становлення професіонала.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** Теоретичний аналіз означеної вище проблеми свідчить про вирішення її сучасними науковцями у напрямі створення умов для розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності протягом усього життя. При цьому професійне зростання розглядається як домінуючий аспект загального розвитку особистості, який містить у собі ряд етапів та стадій цього процесу.

Означимо кілька теорій вікового розвитку професіоналізму особистості, які набули найбільшого розповсюдження та використання в профконсультаційній практиці:

- періодизація розвитку людини як суб'єкта праці Є.Клімова (стадія передгри, стадія гри, стадія оптації, стадія професійної підготовки, стадія розвитку професіонала );
- періодизація В.Бодрова (стадія передгри, стадія гри, стадія оволодіння навчальною діяльністю, стадія професійної адаптації, стадія розвитку професіонала, стадія реалізації професіонала, стадія спаду );
- періодизація В.Моргуна та Н.Ткачова (дослідники виділили, спираючись на запропоновану періодизацію психічного розвитку Б.Ельконіним та Л.Божович, 14 етапів професійного розвитку особистості;
- періодизація вітчизняних науковців (Бала Г., Рибалко В., Федоришина Б.) які розглядають розвиток особистості як допрофесійний та власне професійний.
- періодизація Blount C., Glenwick D. (стадія: адекватності - неадекватності, залежності – автономності, умовної залежності – індивідуальності, незалежності), Gaoni B., Neumann M. (стадія: невпевненості – залежності, автономної залежності, впевненості в собі, творчості), Kaslow F. (стадія: збудження, залежності та ідентифікації, активності, вступу в самостійність, ідентичності і незалежності, спокою і колегіальності ), [1; 2; 3; 4; 5].

Саме тому **метою** статті є обґрунтування необхідності здійснення профконсультаційного супроводу професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу**. З поглибленням економічних реформ в Україні ринкові принципи все глибше пронизують усі сфери життєдіяльності особистості. Поступово створюється інфраструктура сучасного ринку праці як саморегулюючої системи руху працедавців (покупців професійних послуг) та робітників (продавців професійного потенціалу). Найсуттєвішою соціальною ознакою такої системи є гостра потреба людини отримати робоче місце. Механізмами досягнення цієї мети є глибокий самоаналіз власного професійного „Я" та формування адекватної самооцінки особистості. Спонукальною силою до такої діяльності людини виступають зростаючі вимоги ринкового професійного середовища. При цьому потужність впливу цих вимог об'єктивно зумовлена бажанням продавців робочих місць забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями.

Відзначимо також динамічність та неперервність цього процесу. Оскільки на ринку праці існує певна пропозиція потенційних споживачів робочого місця, то тривалість і якість співробітництва між працедавцями та фахівцями визначається рівнем виконання людиною на високому професійному рівні виробничих обов'язків. Вирішення цього завдання (позитивне або ж негативне) спонукає людину до безперервного професійного самовдосконалення й саморозвитку.

Особливості професійної діяльності людини в нових соціально-економічних умовах суттєво впливають на специфіку професійного самовизначення учнівської молоді. З-поміж інших особливостей, на нашу думку, потрібно враховувати, перш за все, такі: динамічність ринкового середовища, яка не забезпечує сталості сформованих у особистості стратегій самореалізації в конкретній професії та в цілому в різних сферах життя; свобода вибору напряму професійного самовизначення та, одночасно, повна відповідальність за здійснений вибір; розуміння особистістю соціальної справедливості не як рівності прибутків, а як рівності шансів на суворе дотримання правових та моральних правил ділової активності; повага до добробуту людини, в основі яких

лежать її особистий талант, напружена праця та творча професійна діяльність; економічний зиск вчинків особистості у різних сферах життєдіяльності; індивідуалізм, самостійність, розважливість, готовність до ризику, певна жорстокість і навіть агресивність при захисті та реалізації власних інтересів.

З-поміж інших об'єктивних факторів, які переконливо доводять необхідність виявлення і профконсультаційного супроводу професійного самовизначення старшокласників, ми можемо віднести й актуальність соціальної ситуації розвитку дитини шкільного віку, яка в старших класах визначається гострою потребою майбутнього суб'єкта праці готувати себе до творчої самореалізації у професії. Бачення себе в найближчому майбутньому в новій суспільній ролі спонукає випускників навчальних закладів до розвитку якостей і рис характеру, необхідних у майбутньому для фахової діяльності. В умовах ринку праці тільки високий професіоналізм може гарантувати молодій людині високі досягнення в різних сферах її трудової діяльності, служити надійним захистом від безробіття.

Про значення та необхідність профконсультаційного супроводу професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку свідчить також стан випускників загальноосвітніх та професійних навчальних закладів на ринку праці. За даними державної служби зайнятості України серед загальної чисельності зареєстрованих незайнятих громадян у 2013 році третину становила молодь віком до 28 років, з них 56,1% осіб офіційно мали статус безробітного.

Аргументувати необхідність організації психологічного супроводу професійного самовизначення старшокласників можна й низкою інших факторів. До них ми можемо віднести також і врахування індивідуально-типологічних особливостей особистості та вимог конкретної професійної праці. Доведено, що результативність праці людини, професійно важливі якості якої узгоджуються з вимогами професії, на 20% - 40% вища ніж у тих, які такої відповідності не мають.

Необхідність у підготовці учнів до професійного самовизначення підтверджують також статистичні дані про стан здоров'я підростаючих поколінь. На сьогодні медичні обстеження лікарів фіксують у 58% школярів певні обмеження до того чи іншого виду трудової діяльності у зв'язку зі станом здоров'я. Означені нами вище кілька об'єктивних чинників, які в той чи інший спосіб обмежують можливості людини самореалізуватися в обраній професії, переконливо доводять про гостру потребу забезпечення профконсультаційного супроводу професійного самовизначення учнівської молоді, оскільки саме такий напрям функціонує для вирішення згаданих вище проблем.

Зупинимось коротко і на характеристиці вимог до потенційних працівників на вільних робочих місцях. Серед них у соціальному розвитку вимагається вміння особистості працювати в колективі та зберігати його виробничу стабільність. Особливо наголошується на здатності особистості сформувати „ядро" колективу та залучитися до створення психологічного комфорту у ньому, як основи його стабільності. У духовному розвитку важливого значення надається прагненням працівника до зростання професіоналізму, як здорового способу зробити успішну кар'єру. Також у цій групі виокремлюються вимоги до особистості такими поняттями як: самовіддача, самореалізація, самовираження, усвідомлення, відповідальність, стабільність тощо. У групі вимог до фахової підготовки домінуючими характеристиками потенційного працівника є компетентність, творчість та бажання до підвищення кваліфікації. За ранговими показниками на відповідь підприємців: „Що необхідно змінити, щоб підготувати працівників до нових вимог на ринку праці?" на першому місці відзначається створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості. На другому місці – стимулювання розвитку її самостійності і на третьому, лише, - підвищення професійно кваліфікаційної структури підготовки людини в період оволодіння професією.

Отже, об'єктивна потреба у профконсультаційному супроводі професійного самовизначення учнів актуальна й потребує обов'язкового вирішення. Її розбудова, на нашу думку, має розпочинатися із критичного аналізу попередніх здобутків і відбору змісту профконсультаційної роботи та психолого-педагогічних засобів його реалізації в умовах запровадження ринкових механізмів господарювання з позиції створення дієвих умов (організаційних, інформаційних, методичних, психолого-педагогічних тощо) для творчого самозростання особистості, її активного та свідомого професійного самовизначення.

Аналіз теоретичних та прикладних досліджень проблеми професійного зростання людини дав нам можливість стверджувати про необхідність профконсультаційного супроводу професійного самовизначення старшокласників впродовж їх навчання в школі. Розпочинатися профконсультаційній супровід, на нашу думку, має з підготовки школярів до професійного самовизначення і згодом трансформуватися у конкретний вибір майбутньої професії учнями старших класів. Дещо пізніше профконсультаційні заходи спрямовані на допомогу молоді, що навчається, здійснити спеціалізацію та початкову профадаптацію. Працевлаштування та програма професійного зросту - кінцева мета організації профконсультаційній супроводу. В найбільш загальному вигляді ми можемо виділити чотири етапи:

- підготовчий етап (профконсультаційній супровід здійснюється від народження дитини та впродовж її навчання в початковій та середній школі);
- основний етап (профконсультаційній супровід здійснюється в старших класах;
- уточнюючий етап (допомога випускникам шкіл та студентам професійних навчальних закладів);
- завершальний етап (профконсультаційній супровід під час працевлаштування).

Виділення етапів дає можливість уточнити зміст профконсультаційного супроводу професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку на окремих етапах їх професійного розвитку.

На першому (підготовчому) етапі завданнями профконсультаційного супроводу є спостереження,

виявлення, обґрунтування та створення відповідних умов для розвитку індивідуальності кожного окремого школяра. Реалізуються ці завдання за рахунок включення дитини в різноманітні види пізнавально-перетворюючої діяльності навчально-виховного процесу школи та позашкільного навчального закладу освіти й виховання (класна, позакласна, шкільна, позашкільна суспільнокорисна, спортивна, гурткова та інша діяльність). Здійснюється профконсультаційна робота в початковій та середній школи у напрямі ознайомлення учнів зі світом професій та основами сучасного виробництва. Саме це стає підґрунтям для формування в особистості стійкого і дієвого інтересу до певної групи професії.

Згодом (основний етап) форми та методи профконсультаційного супроводу спрямовуються на підготовку учнів старшої школи до самостійного та усвідомленого вибору ними майбутньої професії. Механізмами такої активності є трансформація в старшокласників пізнавальних інтересів у професійний інтерес і побудова, у процесі зрівноважування вимог професії та потреб особистості, професійних намірів. Реалізуються означені завдання за рахунок сукупності форм та методів активізації професійного самовизначення особистості, які ми відносимо до групи формуючих (гуртки, факультативи, предмети на вибір тощо). Особливе значення на цьому етапі мають форми та методи профконсультаційного супроводу в сучасній загальноосвітній школі під час вивчення блоку питань, пов'язаних із розумінням загальних понять про деякі психічні процеси та індивідуальні особливості особистості, які необхідно учневі враховувати при виборі майбутньої професії. Школярі, досліджуючи свої якості під час таких видів робіт, виробляють уміння самоаналізу (Образ „Я") та аналізу професії (Образ „Я" у світі професій), які необхідні для успішного професійного самовизначення.

У 11-12 класах загальноосвітньої середньої школи (уточнюючий етап) профконсультаційній супровід спрямований на допомогу випускникам шкіл у конкретизації фахової підготовки. Така допомога передбачає розгортання, за рахунок механізмів самооцінки та самопізнання, потенціалу професійного самовдосконалення особистості, який реалізується в побудові власної програми професійного зростання. Зазначимо, провідним результатом цієї активності молодшого юнака має стати сформованість у нього образу професійного майбутнього, спонукальною силою до активності якого є мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості на досягнення успіху в обраній професії.

Відзначимо, саме на цьому етапі професійного розвитку особистості актуальним видається дослідження професійних домагань особистості і їхньої адекватної самооцінки, оскільки виявлені психологічні особливості їх функціонального перебігу дозволять створити умови для активізації рефлексивних механізмів професійного самовизначення старшокласника у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Для того, щоб розкрити значущість самооцінки й рівня домагань особистості у ранній юності, охарактеризуємо вікові особливості розвитку дитини у цьому віковому періоді. Для раннього юнацького віку характерними змінами у житті є близьке завершення середньої освіти й об'єктивно задана необхідність обрати майбутню професію або ж професійний навчальний заклад для продовження освіти. Таке соціальне середовище розвитку старшокласника спонукає його до активної пошукової діяльності, яка спрямована на визначення й усвідомлення свого місця в майбутньому. Саме тому до закінчення школи у дитини диференціюються, індивідуалізуються і стають усвідомленими інтереси до різних видів діяльності, формується образ „Я у майбутньому світі професій".

Зміна соціальної позиції старших учнів у школі, оволодіння новими й ускладненими формами навчання, практичні спроби своїх сил у визначених видах діяльності стають детермінантами розвитку якісно вищої форми самосвідомості особистості, яка характеризується її узагальненим характером.

Необхідність у життєвому самовизначенні і спрямування планів у майбутнє, потреба у самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінка своїх можливостей у виборі майбутньої професії, самоусвідомлення своєї життєвої позиції, стійкість інтересів, поява професійних намірів, визначення свого місця у суспільстві, формування світогляду і становлення характеру є найсуттєвішими особливостями вікового розвитку особистості у юнацькому віці.

Варто враховувати, що юнацький вік є перехідним періодом у професійному розвитку людини. І, як кожне перехідне явище, такий вік характеризується нестійкістю внутрішнього стану та поведінки дитини. Це час докорінних трансформацій у внутрішньому світі особистості, у загальній структурі її індивідуально-психологічних особливостей.

Отже, вікові та індивідуальні особливості даного вікового етапу розвитку особистості досягають апогею своїх можливостей. Але соціально-психологічні властивості і становлення особистості загалом все ще знаходиться на етапі вирішальних перетворень. Тому юності притаманна певна внутрішня дисгармонія і протиріччя у поведінці, які суттєво впливають на процес професійного самовизначення.

Безпосередньо пов'язані з процесом професійного самовизначення особистості також і окремі протиріччя юнацького віку. Це, перш за все, протиріччя між прагненням проявити себе у декількох видах діяльності і необхідністю остаточно визначити свою життєву позицію, обрати для себе конкретну професію. Наступним і не меш значущим протиріччям є самооцінка своїх можливостей і придатності до певної праці та практичними можливостями у реалізації своїх намірів. Важливим є також протиріччя між результатами пізнання обраної професії і першими практичними уявленнями дитини про неї, сформованими раніше із розповідей інших осіб, з книг, кінофільмів і т.д.

**Висновки.** Професійне самовизначення у ранній юності є результатом тривалого процесу розвитку особистості, а свідомий і обґрунтований вибір майбутньої професії його етапом у старшому шкільному віці. Об'єктивно задана потреба у здійсненні після закінчення загальноосвітньої школи вибору будь-якого виду

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

Зважаючи на означене вище зміст профконсультаційного супроводу реалізується за рахунок різних видів (інформаційно-довідкова, діагностична, формуюча) педагогічної роботи. Інформаційно-довідковий напрям спрямовується на ознайомлення школярів з професіографічною інформацією і передбачає забезпечення учнів знаннями про значення вибору професії, види та умови праці, професії та вимоги, які вони висувають до фахівців, кон'юнктуру ринку праці і т. ін.

Діагностичний напрям профконсультаційного супроводу спрямований на виявлення індивідуальних особливостей особистості, своєрідності та неповторності кожного старшокласника. Означений напрям роботи передбачає дослідження особистості старшокласника як цілісного й динамічного у віковому аспекті утворення.

Формуючий напрям профконсультаційного супроводу має на меті підготувати старшокласника до самостійного вибору майбутньої професії. Самостійність у цьому процесі проявляється у відносній незалежності та можливості на основі досвіду узгодження різноманітних чинників вибору знаходити компроміси, визначати і передбачати, оцінювати і відповідати за свій вибір. Формування самостійності старшокласників при виборі майбутньої професії передбачає здатність повторити вибір за необхідності в нових умовах та здійснити вузьку спеціалізацію в майбутньому. Змістом формуючого напряму профконсультаційного супроводу є індивідуалізація підготовки учнів за рахунок зовнішньої і внутрішньої диференціації. Зовнішня диференціація передбачає виділення окремих учасників цього процесу, формування певних груп, а внутрішня - систематизацію відповідного навчального матеріалу.

Отже, узгодження диспозиції особистості, як носія потенційних можливостей виконання конкретних функцій, та професії, як середовища для розгортання творчого потенціалу особистості, передбачає необхідність здійснення профконсультаційного супроводу професійного самовизначення старшокласників, формування у них адекватної самооцінки та рівня професійних домагань.

**Список використаних джерел**


1. Климов Е.А. История психологии труда в России: учебн. пособие / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – М. : МГУ, 1992. – 221 с.
2. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологи / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : МГУ, 1981. – 84 с.
3. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навч. мет. мос. / [За ред. Г.О. Бала, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки]. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
4. Gaoni B. Supervision from the point of view of the supervisee / B. Gaoni, M. Neumann // American Journal of Psychotherapy. – 1974. – №23. – 108-114 с.
5. Kaslow F. Supervision and training. Models, dilemmas, and challenges / F.Kaslow. – New York: Haworth, 1986.


**References**


1. Klimov E.A. Istorija psihologii truda v Rossii: uchebn. posobie / E.A. Klimov, O.G. Noskova. – M. : MGU, 1992. - 221 s.
2. Morgun V.F. Problema periodizacii razvitija lichnosti v psihologi / V.F. Morgun, N.Ju. Tkacheva. – M. : MGU, 1981. – 84 s.
3. Pidgotovka do profesijnogo navchannya i praci (psy`xologo-pedagogichni osnovy`): navch. met. mos. / [Za red. G.O. Bala, P.S. Perepely`ci, V.V. Ry`balky`]. – K.: Naukova dumka, 2000. – 188 s.
4. Gaoni B. Supervision from the point of view of the supervisee / B. Gaoni, M. Neumann // American Journal of Psychotherapy. – 1974. – №23. – 108-114 с.
5. Kaslow F. Supervision and training. Models, dilemmas, and challenges / F.Kaslow. – New York: Haworth, 1986.



**Резюме.** В статье с позиций социальной ситуации развития личности раннего юношеского возраста и специфики профильного обучения освещается проблема профессионального самоопределения современных старшеклассников. Указано, что профконсультационная работа как компонент системы профориентации направлена на согласование индивидуальных особенностей личности и потребностей рынка труда и осуществляется на всем промежутке развития и становления профессионала.



Ключевые слова: старшеклассники, профориентация, профконсультационное сопровождение, профессиональное самоопределение, уровень притязаний, самооценка.



**Summary.** From the standpoint of the social situation of the individual early adolescence development and specificity of profile studies the problem of professional self-determination of modern senior students is highlighted in the article. It is indicated that career guidance work as a component of career guidance system aims to harmonize

individual features of personality and labor market needs and it is implemented throughout the period of forming and becoming of professional.

Key words: high school students, career guidance, career guidance support, professional self-determination, level of claims, self-esteem.

**УДК 159.923** **Л.М. КУЛАКОВА**

## МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті аналізуються основні психологічні аспекти дослідження морального розвитку молодших школярів засобами художньої літератури та формування почуття їх власної гідності. Характеризуються складові процесу сприйняття словесного художнього твору. Визначено рівні сприйняття художнього твору, характерні для молодших школярів. Проаналізовано способи відображення цінностей у літературних творах. Аналізується механізм формування системи моральних цінностей, під впливом якого підвищується рівень почуття власної гідності молодших школярів.*

***Ключові слова:*** *моральні цінності, художня література, художній твір, почуття власної гідності.*

**Постановка проблеми.** Формування моральних цінностей - це багатогранний процес, який вимагає цілеспрямованого впливу, морального співвідношення об'єктивного й суб'єктивного чинників у вихованні, постійного врахування (у формах і методах виховної роботи) тих змін, які відбуваються в житті. Процес формування моральних цінностей здійснюється в різних формах за допомогою різноманітних методів і виховних засобів [189].

Вагоме значення при формуванні моральних цінностей має читання художньої літератури. Читання художніх творів у початкових класах є найважливішим джерелом морального виховання молодших школярів. Художній твір як образне відображення дійсності впливає на думки, почуття, уяву дітей, виявляє увагу на їхню поведінку. К. Ушинський зазначав: «...той літературний твір моральний, який змушує дитя полюбити моральний учинок, моральне почуття, моральну думку, виражені в цьому оповіданні» [7]. Читаючи літературні твори, школярі вчаться розбиратися в поведінці, мотивах і вчинках людей, почувати красу добра, засуджувати потворне, зле. Дуже важливо звернути увагу дітей на прояв не тільки добра, але й зла, виховувати в них бажання виступати проти несправедливості, жорстокості, нечесності. Поведінка героя літературного твору для молодших школярів нерідко слугує еталоном, за яким він оцінює вчинки товаришів і свої власні [6, 7].

Художня література супроводжує людину з перших років її життя. Вона відкриває й допомагає дитині зрозуміти життя суспільства й природи, світ людських почуттів і взаємин. Теми, проблеми, з якими дитина знайомиться в процесі читання й під час обговорення, глибше проникають у дитячу душу, а улюблені герої надовго залишаються з нею. Вона переживає за них і разом з ними, дитя їх любить або не сприймає, але ніколи не залишається байдужим. Література для дітей дозволяє донести до свідомості дитини інформацію про те, що таке ідеал і які шляхи його досягнення, що таке вічна істина і як її осягнути, що таке цінності істини й котрі з них - неправильні. Її завдання - навчити дитину міркувати над тим, що відбувається навколо, аналізувати й робити висновки. Вона повинна розвивати її розум і душу [1, 2, 3].

Можна виокремити три основні завдання художньої літератури у процесі її застосування під час формування моральних цінностей: викликати позитивні моральні почуття (співпереживання, співчуття, радість, гордість) або обурення із приводу негативних дій і вчинків героїв розповіді; розкрити зміст моральних понять і норм поведінки; представити образ моральної поведінки й спонукати до прагнення наслідувати позитивний приклад.

**Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень.** Психологічні дослідження Л. Виготського, О. Запорожця, Н. Лейтеса, О. Леонтьєва свідчать, що молодші школярі вміють усно передати зміст прочитаного, але їм важко розповісти про власні враження, моральні переживання героїв художніх творів [2,3,5].

Особливості варіювання сприйняття літератури молодшими школярами досліджувала М. Воюшина. Дослідниця визначила чотири рівні сприйняття художнього твору, характерні для молодших школярів [6].

**Метою** даної статті є характеристика процесу особистісного розвитку особистості, формування у нього почуття власної гідності шляхом морального оцінювання вчинків літературних героїв.

**Виклад основного матеріалу**. Формування моральних цінностей засобами вивчення художньої літератури базується, насамперед, на сприйнятті тексту читачем. У зв'язку із цим важливим представляється розгляд особливостей сприйняття художньої літератури молодшими школярами.

Виокремимо складові процесу сприйняття словесного художнього твору:

- власне читання: сприйняття літерних позначень і декодування буквених знаків у поняття й образи;

- залучення психічних процесів (насамперед репродуктивної уяви) - зорових, слухових, дотикових, нюхових, тактильних відчуттів і пам'яті;

- включення емоційних реакцій і більш складних психічних процесів - репродуктивної й творчої уяви: співпереживання, співчуття, симпатії, ворожості, радості, хвилювання, страху й тощо, а також передчуттів,

очікувань і емоцій, пов'язаних з виправданням або, навпаки, зі спростуванням передчуттів і очікувань (пам'ять, зорова конкретизація образів, інтуїція, здогад);

- осмислення змісту й художньої форми. Один з найважливіших законів мистецтва проголошує єдність змісту й художньої форми. Неможливо повноцінно осмислити текст, ігноруючи його художню форму: у мистецтві ми осягаємо зміст саме через форму, у якій він прихований [206, 207].

Отже, сприйняття художнього літературного твору - складний психічний і психологічний процес, особливий вид діяльності, у якому задіяні різні сфери психіки: увага, відчуття, пам'ять, емоції, уява, мислення.

Здатність читача до сприйняття літератури зумовлюється розвитком певних психічних властивостей. Особлива підвищена емоційність охоплює всі сторони особистості дитини молодшого шкільного віку. Психологи довели, що дитина без особливих зусиль опановує зміст твору, якщо образ у цілому викликає в неї правильне емоційне ставлення. Це свідчить про те, що, якщо в дитини виникає емоційна зацікавленість, особистісне ставлення до героїв і ситуацій книги, вона здатна глибоко й правильно сприйняти прочитане й виразити своє ставлення до нього. З одного боку, емоційна сфера дитини відрізняється безпосередністю й підвищеною активністю, а з іншого - появою більш складних почуттів: дитина вже може усвідомлювати власні емоційні прояви.

У ході вивчення ставлення молодшого школяра до літературного героя з'ясовано, що слід розрізняти три види ставлення:

- емоційне ставлення, усвідомлюване, що довільно виражається у словесній формі «подобається - не подобається»;

- інтелектуально-оцінне, усвідомлюване, що довільно виражається у словесній формі «гарний - поганий».

- ставлення, яке може не усвідомлюватися дитиною, але мимоволі виражається в її діяльності, коли перед нею поставлене завдання виразити своє ставлення (у грі, у переказі, у творі).

Слід зауважити, наскільки важливий особистий досвід дитини для сприйняття тексту і його лексичний запас для вираження своїх почуттів і відносин.

М. Воюшина визначила чотири рівні сприйняття художнього твору, характерні для молодших школярів.

*Фрагментарний рівень.* У дитини, що перебуває на фрагментарному рівні сприйняття художнього тексту, відсутнє цілісне уявлення про образ, тому що її увага зосереджена лише на окремих, як правило, найбільш яскравих подіях - зав'язці, кульмінації або розв'язці, - тобто фрагментах образу. Це призводить до того, що дитина не може встановити причинно-наслідкові зв'язки в тексті, не може пояснити мотиви вчинків героїв, їх наслідки. Фрагментарність сприйняття призводить до того, що навіть переказати текст дитина не здатна: вона пропускає події, плутається в їхній послідовності, не запам'ятовує імен героїв, не може розповісти про них.

Власні емоції дитини можуть бути яскравими й досить точними (вона співчуває позитивному героєві і їй не подобається герой негативний; вона переживає за героя; радіє, якщо героєві вдається подолати перешкоду), але виразити свої почуття словами дитина затрудняється: часто вона обмежується загальними оцінками «так, подобається» - «ні, не подобається» або взагалі не називає своїх почуттів, тим більше не може їх пояснити. Якщо образ-персонаж не оцінюється автором однозначно, то маленький читач зазнає труднощів у виробленні свого особистого ставлення до такого образу. Він оцінює його за першим учинком, не помічає змін, що відбуваються з героєм, змін в емоційній палітрі, не бачить, як ставиться до героя і його вчинків автор, не пов'язує свої переживання з конкретними подіями, описаними в тексті. Сильна емоційна реакція найчастіше пов'язана лише з деякими, самими яскравими епізодами в оповіданні, а іноді й лише з одним - зав'язкою або кульмінацією.

Довільна уява в дитини, що перебуває на фрагментарному рівні сприйняття, розвинена дуже слабко, унаслідок чого відтворення словесного образу підмінюється зверненням до особистих життєвих вражень або переказом змісту. Такий читач не може зорово конкретизувати образи персонажів і картини, описані автором, ще й тому, що не звертає уваги на художні й значеннєві деталі тексту. Йому простіше згадати щось схоже із власного життя й почати фантазувати на цікаві йому теми, чим відтворити в уяві картини, описані автором.

Осмислити зміст і художню форму діти не можуть. Визначити мотиви поведінки персонажа, співвіднести мотиви, обставини й наслідки вчинків героя дитина може в рідких випадках (якщо описані ситуації збігаються з тими, які уже є в особистому досвіді), а тому власна думка про персонажа часто буває неточною, перекрученою або взагалі неправильною. За вчинками персонажа визначити якості його характеру такий читач ще не в змозі.

Фрагментарне сприйняття характерне для дітей 5-6 років. Практично всі діти, котрі починають навчання у школі, перебувають саме на фрагментарному рівні самостійного сприйняття художніх творів.

*Констатувальний рівень* (відповідає репродуктивному рівню осмислення тексту). Для всіх рівнів сприйняття, крім фрагментарного, характерна цілісність. Завдяки більш розвиненій увазі діти легко запам'ятовують фабулу, відновлюють учинки героїв, переказують текст.

Емоції дитини, що перебуває на констатувальному рівні сприйняття, точні і яскраві, тому що вона уже бачить зміну настрою в оповіданні. Однак виразити свої відчуття словами дитині важко, тому що вона не володіє відповідною лексикою, тому й не називає відтінки почуттів, обмежуючись зазвичай, одним словом: «весело», «смутно», «подобається», «не подобається», «поганий», «гарний», «добрий», «злий».

Довільна уява в дітей з констатувальним рівнем сприйняття теж розвинена слабко, тому відтворення образу підмінюється перерахуванням окремих деталей або переказом змісту епізоду. Буває, що дитина починає характеризувати героя замість того, щоб розповісти, яким вона його собі представляє. Зосередити свою увагу на конкретних деталях тексту, а потім зібрати їх воєдино дитині важко, тому вона буває дуже лаконічною.

*Зміст і художня форма.* Увага дитини з констатувальним сприйняттям зосереджена на подіях, їх послідовність відновлюється нею легко, але не завжди дитина розуміє зв'язок між ними. Як правило, вона може пояснити причини окремих учинків персонажів, але охопити всі причинно-наслідкові зв'язки, урахувати всі обставини їй важко. Вона легко відтворює загальну, зовнішню ситуацію, описану в тексті, і не почуває потреби в перечитуванні у міркуванні над ним, хоча при наявності скеровуючих запитань учителя може правільно визначити мотиви поведінки героїв, орієнтуючись при цьому на власні життєві уявлення про причини того або іншого вчинку, не згадуючи автора оповідання. Художня форма, як і раніше, залишається не поміченою дитиною, унаслідок чого авторське ставлення до персонажів і подіях, авторська позиція, художня ідея тексту залишаються незасвоєними, узагальнення прочитаного підмінюється переказом змісту.

Усі самостійно поставлені дітьми запитання до тексту носять відтворюючий (репродуктивний) характер, пов'язані із подіями тексту й не вимагають міркувань, не розкривають проблеми. Часто читачі цієї групи ставлять запитання типу: «Чому вчить це оповідання? Що ви зрозуміли із цього тексту?» - при цьому повторюють формулювання, які чули раніше від учителя, але відповісти на ці запитання, як правило, не можуть.

*Рівень персонажа (або аналітичний).* Цей рівень якісно відрізняється від двох попередніх. Діти, які досягли цього рівня, починають виростати із рамок наївно-реалістичного сприйняття, хоча й не долають його повністю.

Емоції таких дітей точні, яскраві й мотивовані: дитина намагається передати в слові динаміку своїх емоцій, співвіднести зміну своїх почуттів з конкретними подіями, описаними в тексті.

Довільна уява дитини більш розвинена, ніж в дітей, котрі перебувають на двох попередніх рівнях сприйняття. Дитина, котра піднялася на рівень персонажа, може зосередитися на деталях тексту, більш уважна при читанні, її цікавлять не тільки події, але й образи героїв. Здатність до зорової конкретизації, досить висока для її віку, допомагає їй відтворити у своїй уяві образ на основі авторських художніх деталей, причому образ, відтворений маленьким читачем, емоційно яскравий. Це говорить і про увагу дитини до стилістичних деталей тексту. Звичайно, дитина не може докладно, у деталях самостійно доповнити описаний автором пейзаж, портрет, інтер'єр: але вона здатна при зіставленні (скажімо, ілюстрацій) вибрати ту, яка найбільш відповідає її зоровим уявленням. Дитина прагне вгадати події й учинки персонажів, вона активно включає в роботу здогад і свою читацьку інтуїцію, хоча далеко не завжди буває точною, тому що мимовільна уява все-таки поки що сильніша за довільну й, відштовхнувшись від художньої реальності, дитина з легкістю спрямовується в створену власною уявою й починає приписувати героям свої власні оцінки.

*Рівень змісту і художньої форми.* У тексті такого читача цікавлять, насамперед, герої. Діти правильно визначають мотиви й наслідки вчинків персонажів, дають оцінку героям, обґрунтовують свою точку зору посиланнями на вчинки. Однак, багато в чому мотивація учнів залишається наївною й поверхневою: діти сприймають тільки явні факти й не бачать підтексту в художньому творі. Елементи художньої форми іноді сприймаються читачами цього рівня. Найчастіше це значеннєві й художні деталі, пов'язані з образом головного героя. Композиція твору не впливає на сприйняття читача і його оцінки, хоча інтуїтивно вони реагують на конфлікт і виділяють кульмінаційні події. Слід зауважити, що за умови наявності орієнтовних запитань, учителя спонукують дітей визначити авторське ставлення до персонажів, а іноді й авторську позицію, ідею твору, хоча при самостійному читанні, як правило, не звертають уваги на автора тексту. Узагальнення, які роблять учні, не виходять за рамки конкретного образу.

При постановці запитань у дітей даної групи переважають питання на виявлення мотивів поведінки персонажів, на оцінку героїв і на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Можливі й узагальнюючі запитання, але рівень узагальнення пов'язаний, насамперед, з оцінкою персонажа. Питання рівня «персонажа» націлюють уже на осмислення, а не на відтворення тексту. Питання ставляться до тексту в цілому, а не до окремих епізодів. Дитина прагне осмислити характери героїв, але про автора твору не згадує.

*Рівень ідеї (або концептуальний).* Це найвищий рівень сприйняття, що якісно відрізняється від аналітичного (рівня персонажа). Діти, що досягли цього рівня, емоційно реагують не тільки на події твору, але й на його художню форму, що практично не зустрічається в початковій школі в силу загальних особливостей психічного розвитку дитини. Емоційні реакції на форму викликані не її зовнішньою стороною - ритмом, а красою поетичних описів, емоційним фоном твору. Емоції таких учнів витончені, багаті щодо відтінків, і діти намагаються їх виразити у слові й пояснити причини їх появи. Ставлення до героя і його вчинків завжди усвідомлене й проявляється як на емоційному, так і інтелектуально-оцінному рівні. Діти вловлюють динаміку емоцій у творі, бачать причини змін емоційних станів.

У таких дітей довільна уява вже переважає над мимовільною, і вони відтворюють образ на основі художніх деталей і намагаються домалювати його до цілісного, виходячи з особистого досвіду.

Зміст і художня форма сприймаються в їхній єдності. Діти люблять перечитувати текст і розмірковувати над прочитаним, здатні з'ясувати призначення художнього елемента в тексті, побачити авторське ставлення до героїв і подій, визначити авторську позицію й ідею твору. Узагальнення, яке роблять учні, виходить за рамки конкретного образу, хоча формулювання можуть бути наївними й неточними, однобічними, неглибокими, але при цьому важлива спроба визначити проблему, що поставлена в творі і запропонувати своє обґрунтоване тлумачення прочитаного.

При постановці запитань до твору учні бачать основний конфлікт оповідання, їх цікавить авторське ставлення до персонажів, зв'язок між подіями й учинками героїв, їх характерами; вони часто звертають увагу на назву, на окремі художні деталі [4].

Бачити ціннісний потенціал, адекватно сприймати його - завдання, вирішення якого визначає ефективність формування моральних цінностей через знайомство з художніми творами. Ефективність зазначеного процесу залежить багато в чому й від того, яким чином відображені моральні цінності в творі.

Способи відображення цінностей у творах можуть бути різні, зокрема це:

1. Умовне відображення цінності допомагає визначити спрямованість ціннісного матеріалу вже за самим фактом включення тієї або іншої одиниці ціннісної інформації в навчальний процес.

2. Пряме відображення цінності дозволяє виявити ціннісну спрямованість змісту твору через авторське розкриття ставлення до досліджуваного об'єкта оцінними судженнями.

3. Опосередковане відображення цінності також являє собою результат оцінки, але не окремих фактів, а типових, істотних образів.

4. Непряме відображення цінності представлене пробудженням адекватних емоцій стосовно цінностей.

5. Діяльнісне відображення цінності. Відображені в такий спосіб цінності пробуджують ціннісне ставлення до об'єкта через завдання, спрямовані на практичну й творчу діяльність школяра.

Важливе значення, особливо в молодшому й середньому віці, має розповідь у ході організації ціннісно-орієнтовної діяльності. Впливаючи на почуття дітей, розповідь допомагає їм зрозуміти й засвоїти зміст закладених у неї моральних оцінок і норм поведінки. Можна виділити три основні завдання цього методу при його застосуванні у виховній роботі: викликати позитивні моральні почуття (співпереживання, співчуття, радість, гордість) або обурення із приводу негативних дій і вчинків героїв розповіді; розкрити зміст моральних понять і норм поведінки; представити образ моральної поведінки й викликати прагнення наслідувати позитивний приклад [6, 5].

Оповідання - цей послідовний виклад переважно фактичного матеріалу, який здійснюється в описовій або оповідальній формі. Він широко застосовується у викладанні гуманітарних предметів, а також при викладі біографічного матеріалу, характеристиці образів, описі предметів, природних явищ, подій суспільного життя. До розповіді як методу навчальної діяльності пред'являється низка вимог: логічність, послідовність і доказовість викладу; чіткість, образність, емоційність; урахування вікових особливостей, у тому числі відносно тривалості [1].

Прикладом літературних творів, тих у яких відображені моральні цінності, можуть бути розповіді з моральним змістом.

Сучасним школярам насамперед, необхідно засвоїти поняття про доброту, чуйність, справедливість. Необхідно навчити дитину бачити прояви моральних якостей у житті, розрізняти добро й зло, чуйність і байдужість, справедливість і несправедливість, формувати в дітях почуття відповідальності, виховувати якості патріота, любов до Батьківщини, родини й близьких.

Таким чином, можна зробити висновок, що вивчення творів сучасних українських письменників М. Стельмаха, В. Симоненка, В. Нестайка, Б. Чалого, В. Близнеця, В. Чухліба, М. Ткача, а також В. Осєєвої у початковій школі буде сприяти ефективному формуванню моральних цінностей, тому що під час читання творів школярі вчаться розбиратися в поведінці, мотивах і вчинках людей, почувати красу добра, засуджувати потворне, зле.

З метою підготовки молодших школярів до особистісного й життєвого самовизначення в позакласній виховній роботі потрібно регулярно практикувати моральне оцінювання вчинків літературних героїв, тому що саме оцінка, і особливо рефлексивна оцінка вчинку героя (із приміряннням на себе), формує систему моральних цінностей, під впливом яких учень надалі вибирає індивідуальний життєвий шлях. Механізм даного явища можна відобразити в такому алгоритмі:

1. Морально-етичне оцінювання вчинку літературного героя (його рефлексивна оцінка).
2. Формування системи моральних цінностей молодшого школяра.
3. Визначення себе, свого «Я» у системі ціннісних орієнтації, власного ставлення до моральних цінностей.
4. Вироблення й усвідомлення власної ціннісної позиції.
5. Вибір майбутнього, стилю життя, власного життєвого шляху [4].

**Список використаних джерел**


1. Вальдгард С. Л. Очерки психологии чтения / С. Л. Вальгард. – М – Л.: Государственно учебно-педагогическое из-во, 1931. – 112 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка /Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – 318 с.
4. Прайсман Б. Д. Розуміння молодшими школярами мотивів поведінки літературних персонажів // Наукові зап. НДІ психології УРСР. – К., 1956. – Т.5. – С. 213-242.
5. Провоторова В. П. Нравственное развитие младших школьников во внеучебной деятельности [Текст] / В. П. Проворотова // Начальная школа, 2011. – № 1. – С . 51-53.
6. Рыжкова Т. В. Литературное развитие младших школьников [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Т. В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 140 с.
7. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по “Родному слову”. Собр. соч. в 9 – ти т., т.7. / К. Д. Ушинский. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1949.

**References**

1. Val'dgard S.L. Ocherki psihologii chtenija / S.L. Val'gard. – M – L.: Gosudarstvenno uchebno-pedagogicheskoe iz-vo, 1931. – 112 s.
2. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija [Tekst] / L. S. Vygotskij / pod red. V. V. Davydova. – M.: Pedagogika-Press, 1999. – 536 s.
3. Zaporozhec A. V. Izbrannye psihologicheskie trudy / A.V. Zaporozhec: V 2-h t. T.1. Psihicheskoe razvitie rebenka /Pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. – M.: Pedagogika, 1986. – 318 s.
4. Prajsman B. D. Rozuminnya molodshy`my` shkolyaramy` moty`viv povedinky` literaturny`x personazhiv // Naukovi zap. NDI psy`xologiyi URSR. - K., 1956. – T.5. – S. 213-242.
5. Provotorova V.P. Nravstvennoe razvitie mladshih shkol'nikov vo vneuchebnoj dejatel'nosti [Tekst] / V.P. Provorotova // Nachal'naja shkola, 2011. – №1. – S . 51-53.
6. Ryzhkova T.V. Literaturnoe razvitie mladshih shkol'nikov [Tekst]: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov / T.V. Ryzhkova. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2006. - 140 s.
7. Ushinskij K.D. Rukovodstvo k prepodavaniju po “Rodnomu slovu”. Sobr. soch. v 9 – ti t., t.7. / K.D. Ushinskij. - M.: Izdatel'stvo APN RSFSR, 1949.

**Резюме.** В статье анализируются основные психологические аспекты исследования нравственного развития младших школьников средствами художесвенной литературы и формирование чувства их собственного достоинства. Характеризируются составляющие процесса восприятия словесного литертурного произвидения. Определено уровни восприятия художесвенного произвидения, которые характерны для младших школьников. Проанализированно способы отображения ценностей в литературных произвидениях. Анализируются механизмы формирования системы моральных ценностей, под влиянием которых поышается уровень чувства собственного достоинства младших школьников.

Ключевые слова: нравственные ценности, художественная литература, художественное произведение, чувство собственного достоинства.

**Summary.** The main psychological aspects of study of moral development of young schoolchildren by means of fiction literature and forming of their self-respect are analyzed in the article. The components of process of perceiving verbal fiction work are characterized. The levels of fiction work perceiving which are typical for young children are defined. The methods of reflexing values in literary works are analyzed. The mechanism of forming of moral values system under which influences level of young schoolchildren’s self-respect increases.

Key words: moral values, fiction literature, fiction work, self-respect.

**УДК [159.922.1: 159.922.8]: 316.614**

**О.М. КУРДИБАХА**

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМ ГЕНДЕРНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

*В даній статті привертається увага щодо проблем гендерної соціалізації підлітків. Охарактеризовано основні процеси гендерної соціалізації в підлітковому віці. Висвітлено поняття гендерної соціалізації та гендера. Описано невід’ємні складові для розвитку гармонійно розвиненої особистості на протязі всього життєвого циклу. Показано причини негативного формування підростаючого покоління.*

***Ключові слова:*** гендерна соціалізація, гендер, формування особистості, внутрішні суперечності, зона найближчого розвитку.

**Постановка й обгрунтування актуальності проблеми.** В наш час, проблема соціалізації особистості, включення підлітків в соціальну цілісність, в соціальну структуру суспільства є в край важливою, бо як відомо сформована особистість характеризується позитивним відношенням з іншими людьми, успішністю професійної діяльності, активністю у суспільному житті і, нарешті, людина відчуває себе по справжньому щасливою. Ось це все є основним елементом для розвитку підлітків в процесі соціалізації.

Підлітковий вік являється цікавим у плані дослідження гендерної соціалізації, бо саме в цьому віці як підкреслюється вченими [5, 6], відбувається становлення гендерної ідентичності, яка визначає подальший розвиток особистості. У підлітковому віці закладаються такі основи, які в подальшому можуть змінюватись лише під дією надзвичайних впливів.

Тому **метою** статті є аналіз проблем розвитку підлітків в процесі соціалізації, на основі теоретичного аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** У роботах Д. М Ісаєва, В. Ю. Кагана, І. С. Кона, Я. В. Коломинського та ін. [1, 2, 3, 4] досліджуються проблеми соціального аспекту в формуванні психологічної статі, питання стосунків між особистостями однієї і різної статі, формування гендерної поведінки, настановлень, уявлень, цінностей. Ключовою проблемою дослідження є проблема гендерної соціалізації. В. Ю. Каган розглядає гендерну соціалізацію, як активний процес засвоєння особистістю гендерної культури по мірі входження в соціальні

стосунки. Формування психології статі І. С. Кон пов’язує із засвоєнням гендерної ролі, яка ним визначається, як модель поведінки, яку повинен засвоїти і якій повинен відповідати індивід.

Теоретичний аналіз досліджень вікових етапів соціалізації вказує на її особливу важливість для дітей підліткового віку, оскільки під час цього періоду активізується процес засвоєння норм і цінностей, накладаючись на психологічну кризу. Особистісний розвиток підлітка супроводжується загостренням суперечностей між дорослими потребами, бажаннями підлітка, з одного боку, та можливостями їх задоволення, з іншого. Кризові стани призводять до зростання рівня особистісної тривоги та емоційної вразливості.

Отже, формування особистості – це процес соціального розвитку молодої людини, становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Відбувається цей процес завдяки засвоєнню гуманітарних дисциплін, виховному впливу сім'ї, школи, позашкільних закладів, суспільства, взаємодії з мистецькими явищами, здатності людини пристосовуватися до зовнішнього оточення, участі у громадському житті, свідомій її підготовці до самостійного дорослого життя.

Соціалізація – процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин. У процесі соціалізації відбувається успадкування і перетворення індивідами соціального досвіду у власні установки, орієнтації, навички, уміння, здібності тощо. Основна мата - це допомога дитині адаптуватися в суспільстві, засвоїти досвід старших, зрозуміти своє покликання, знайти шляхи найефективнішого самовизначення. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду у діяльності та спілкуванні. Вплив середовища на формування особистості здійснюється лише в тому разі й тією мірою, якою вона у процесі активного ставлення до соціального середовища здатна сприйняти його як орієнтир у своїй життєдіяльності.

Внутрішні суперечності, що виникають в житті людини, спонукають її до активності, спрямованої на їх подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що спонукають до нових дій, і, зрештою, до вдосконалення діяльності. Людина розвивається як система, яка сама себе вдосконалює.

Сукупність різноманітних суперечностей класифікують на такі категорії:

1. Суперечності між новими потребами, прагненнями особистості й досягнутим нею рівнем оволодіння засобами, необхідними для їх задоволення. Передбачають випереджаючий розвиток мотиваційних аспектів над операційними і змістовими.

2. Суперечності між новими пізнавальними цілями, завданнями та наявними способами дій, між новими ситуаціями і попереднім досвідом учнів, між усталеними узагальненнями і новими фактами. Такі розходження виникають систематично, спонукаючи учнів до їх усвідомлення, активної діяльності, спрямованої на їх усунення шляхом вироблення нових способів дій, узагальнення прийомів розумової діяльності, у якій поєднуються пізнання і праця, проектується і виготовляється майбутній продукт.

3. Суперечності між досягнутим рівнем розвитку індивіда та способом його життя, місцем, яке він посідає у системі суспільних відносин. Вони стимулюють прагнення розширити свої взаємини з навколишнім суспільним середовищем, брати участь у нових видах суспільної та особистісно значущої діяльності. Реалізація їх дає нові стимули до подальшого розвитку.

4. Суперечності між очікуваним, бажаним, майбутнім і наявним, між тим, чого прагне особистість і чим вона володіє. Ці суперечності спонукають до дій, завдяки яким відбувається наближення реального до бажаного.

5. Суперечності між свідомими і несвідомими тенденціями у поведінці та діяльності індивіда. Несвідомі тенденції часто є результатом попередньої свідомої діяльності людини, її установок. Переносячись на інші за змістом види діяльності, несвідомі тенденції можуть гальмувати її, викликати суперечності, які треба переборювати. Наслідком цього є розвиток адекватних взаємозв'язків між свідомим і несвідомим. Розвиток особистості виявляється і в становленні окремих аспектів її психічного життя (мисленні, потребах, мотивах, емоціях, довільній регуляції поведінки).

Внутрішні суперечності виникають за появи нових потреб та інших мотивів діяльності особистості. Це не обходиться без боротьби старого і нового, вироблення здатності підпорядковувати ближчі, безпосередні мотиви більш віддаленим, опосередкованим.

Російський психолог Лев Виготський (1896–1934), стверджуючи, що навчання є основним фактором розвитку особистості, запропонував поняття – “зона найближчого розвитку”, в якому відображено внутрішній зв'язок між навчанням та психічним розвитком індивіда. Його сутність полягає у тому, що на кожному етапі свого розвитку дитина може вирішувати певне коло проблем лише під керівництвом дорослих або разом з підготовленішими дітьми. Потім такі дії вона виконуватиме самостійно, але здатність до цього виникає внаслідок спільних дій у процесі навчання, зміст, форми і методи якого зосереджені саме у “зоні найближчого розвитку”.

Соціалізація це складний процес засвоєння соціальних ролей і культурних потреб, який починається з малечого віку і закінчується в глибокій старості (із смертю людини).

Ніякий вчитель, ніяка школа не можуть раз і назавжди навчити людину бути хорошою дружиною або домогосподаркою, сім'янином, бізнесменом, музикантом, справжнім спеціалістом будь-якої справи. Цьому треба навчатися все життя, здійснюючи помилки і долаючи їх, але робити все це не в штучних, а реальних умовах життя.

Неможливо навчитися соціальній ролі за допомогою книжки або за методом ділової гри, хоча вдосконалити себе в ній таким чином можна. Кожна соціальна роль включає численні культурні норми, правила і стереотипи поведінки, невидимими соціальними нитками – правами, обов'язками, відносинами – вона

пов'язана з іншими ролями. І все це треба засвоювати. Оскільки за роки свого життя людина вимушена засвоювати не одну, а багато соціальних ролей, просуваючись за віковою і службовою драбинкою, процес соціалізації продовжується все життя. До глибокої старості людина засвоює свої уподобання, погляди на життя, правила поведінки, ролі і т. д. При цьому слід наголосити, що без включення людини в той або інший вид діяльності (економічної, суспільно-політичної, духовної і т. д.), сумісної з іншими людьми, процес соціалізації, формування особистості неможливий.

Соціальні потреби і інтереси перш ніж стати джерелом суспільної активності глибоко усвідомлюються особистістю, стають її ідеальним усвідомленням. Потреби виражають її особливий стан, а інтереси - вибіркове відношення до матеріальних і духовних потреб і до процесу їх задоволення.

Система соціальної активності, яка охоплює діяльність і поведінку людини, об'єктивує людину у створюваних нею матеріальних і духовних цінностях, є заключною ланкою, інтегрованим показником її соціалізації.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже для гармонійної особистості вцілому та розвитку гендерної сфери людини потрібен багатогранний досвід, який набувається під впливом соціокультурного середовища та є довготривалим, у результаті якого підростаюче покоління повинно засвоїти для себе гендерні ролі та вміти їх відтворити у власній поведінці. Це шлях, завдяки якому особистість відчує гармонійність з оточуючими людьми та світом вцілому.

**Список використаних джерел**


1. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: Медико – психологические аспекти. Изд. 2-е перераб. и доп./ Д.Н. Исаев, В.Е. Каган – Л.: Медицина ,1988. – 160 с.
2. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
3. Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 44 – 52.
4. Каган В. Е. Стереотипы мужественность-женственность и «образ – Я» у подросков / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. - № 3. – С. 53 – 62.
5. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С, Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
6. Эриксон Е. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и пред. А. В. Толстых / Э. Эриксон – М.: Прогресс, 1996. – 341 с.


**References**


1. Isaev D. N. Polovoe vospitanie detej: Mediko – psihologicheskie aspekti. Izd. 2-e pererab. i dop./ D.N. Isaev, V.E. Kagan - L.: Medicina ,1988. – 160 s.
2. Kagan V. E. Vospitatelju o seksologii / V. E. Kagan – M.: Pedagogika, 1991. – 256 s.
3. Kagan V. E. Semejnye i polorolevye ustanovki u podrostkov / V. E. Kagan // Voprosy psihologii. – 1987. - №2. – S. 44 – 52.
4. Kagan V. E. Stereotipy muzhestvennost'-zhenstvennost' i «obraz – Ja» u podroskov / V. E. Kagan // Voprosy psihologii. – 1989. - №3. – S. 53 – 62.
5. Kon I. S. Psihologija rannej junosti / I. S. Kon. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 225 s.
6. Jerikson E. Identichnost': junost' i krizis: Per. s angl. / Obshh. red. i pred. A. V. Tolstyh / Je. Jerikson – M.: Progress, 1996. – 341 s.



**Резюме.** В данной статье обращается внимание по проблемам гендерной социализации подростков. Охарактеризованы основные процессы гендерной социализации в подростковом возрасте. Освещены понятие гендерной социализации и гендера. Описаны неотъемлемые составляющие для развития гармонично развитой личности на протяжении всего жизненного цикла. Показаны причины негативного формирования подрастающего поколени .



Ключевые слова: гендерная социализация, гендер, формирования личности, внутренние противоречия, зона ближайшего развития.



**Summary.** This article focuses on issues of gender socialization of adolescents. The paper includes the characteristic of the basic processes of gender socialization in adolescence. In general this research shows the concepts of gender socialization and gender, describes the integral components for the harmonious development of personality throughout the life cycle, and the reasons for negative formation of the younger generation.



Key words. gender socialization , gender, identity formation, internal contradictions, the zone of proximal development.



**УДК 159.923.2+159.947.5**



**Н.І. ЛЕВУС, О.В. ВОЛОШОК**


## САМОСТАВЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНОЮ НАВЧАЛЬНОЮ МОТИВАЦІЄЮ

*У статті зроблений теоретичний аналіз понять самоставлення та навчальна мотивація. Автори наводять результати емпіричного дослідження особливостей самоставлення у студентів з підвищеним і зниженим рівнем навчальної мотивації. Виявлено, що студенти з підвищеним рівнем навчальної мотивації вірять у свої сили, відчувають контроль над власним життям, розуміють самі себе. Натомість, студенти з тенденцією до зниженої навчальної мотивації частіше незадоволені собою та своїми можливостями, сумніваються у здатності викликати повагу в оточуючих.*

***Ключові слова:*** *самоставлення, навчальна мотивація, студентська молодь, мотивація на успіх, пізнавальні та соціальні мотиви.*

**Постановка проблеми.** Самоставлення – як фундаментальна складова у структурі особистості детермінує соціальну поведінку, впливає на успішність будь-якої діяльності та особистісної самореалізації людини. Одним із напрямів у вивченні емоційно-цінісної природи ставлення до себе є праці (Е.І. Савонько, Л.Г. Подоляк, С.П. Тищенко, О.О. Ящишин), де вихідним положенням виступає розуміння ставлення до себе як сукупності емоційних переживань і оцінних суджень особистості щодо самої себе [4].

На рівні свідомості самоставлення виявляється у поведінці та діяльності як загальне, глибоке почуття «за» чи «проти» самого себе у формі самоповаги, аутосимпатії, очікування позитивного ставлення від інших. На рівні підсвідомості працюють механізми психологічного захисту «Я», самоцінності, які набувають особливу роль при негативному самоставленні, яке провокує деструктивну поведінку, сприяє деформації особистості [6].

Теоретичний аналіз поняття самоставлення, що розглядається, як складова самосвідомості (І.С. Кон, В.В. Столін, С.Р. Пантілєєв) показав, що самосвідомість трактується як процес, за допомогою якого особистість формує ставлення до себе, пізнає себе і як продукт цього процесу – образ «Я». Водночас, образ «Я» є необхідною умовою самоставлення, важливим механізмом життєдіяльності, що включає саморозвиток особистості [1].

Мотивація – це сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати [3]. Високомотивовані індивіди більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований учень досягає вищих успіхів у діяльності, ніж його обдарований товариш [2]. Мотиви навчальної діяльності можна поділити на дві великі групи: пізнавальні та соціальні. Мотивація навчальної діяльності визначається системою освіти, закладами, де здійснюється навчальна діяльність, організацією навчального процесу, суб'єктивними особливостями особи, яка вчиться, суб'єктивними особливостями педагога та його ставлення до особи, що навчається і, нарешті, специфікою навчального процесу [5].

Таким чином, можна побачити взаємозв'язок між рівнем самоставлення та мірою вияву мотивації особи у досягненні нею успіху. Крім того, успіхи людини позитивно впливають на її самоставлення, сприяючи постановці більш складних цілей, вірі у власні можливості у досягненні мети.

**Мета статті.** Мета нашого дослідження полягала у виявленні відмінностей у компонентах самоставлення студентів з різним рівнем навчальної мотивації та розкритті взаємозв'язків між самоставленням та різними видами мотивації особистості. Ми припускали, що будуть наявні відмінності у рівні вияву компонентів самоставлення у осіб з високим і низьким рівнем навчальної мотивації. Студенти з вищим рівнем навчальної мотивації будуть більш позитивно ставитись до себе і навпаки, із зниженням рівня мотивації знижується позитивне ставлення до себе, до оцінки своїх особистих якостей. Також було передбачено, що відмінності за рівнем навчальної мотивації у студентів будуть стосуватись як пізнавальних, так і соціальних мотивів навчання.

**Методика та процедура дослідження.** Дослідження проводилося серед студентів-психологів 3 курсу Львівського національного університету імені Івана Франка. Вік досліджуваних 19-20 років. Саме на цей період припадає середина навчання студентів в університеті, тому навчальна мотивація вже сформована та стає основою навчання. Загалом було опитано 67 студентів.

Методики, використані в дослідженні: 1) Діагностика структури навчальної мотивації М. В. Матюхіної, що спрямована на дослідження навчальної мотивації та визначення додаткових мотивів навчання, 2) Діагностика мотивації успіху і страху невдачі А. А. Реана, яка дозволяє з'ясувати позитивний чи негативний полюс мотивації, 3) Шкала загальної самоефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема (адаптація І. Галецької), що дозволяє з'ясувати особистісну переконаність у власній спроможності відповідати на життєві виклики чи подолати непередбачуваність нової ситуації, 4) Тест-опитувальник самоставлення В. В. Століна, який спрямований на діагностику інтегрального почуття „за" чи „проти" власного Я.

Для статистичного опрацювання результатів застосовувалися 1) кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, 2) кластерний аналіз за методом k-середніх, 3) дискримінантний аналіз з метою перевірки коректності класифікації та 4) порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента.

**Аналіз результатів дослідження.** Для виявлення взаємозв'язків між показниками самоставлення та навчальними мотивами застосовувався кореляційний аналіз. На рівні значимості p=0,05 було виявлено наступні статистично значущі кореляції.

***Рис. 1. Взаємозв'язки самоефективності із навчальними мотивами студентів***

Самоефективність, як інтегральний показник індивідуальних особливостей долаючої поведінки в буденних та стресових ситуаціях, пов'язана із комунікативними мотивами та мотивацією на успіх (рис. 1). Уявлення про те, що суб'єкт сам є джерелом активності, як в діяльності, так і в сферах, що стосуються особистості; виражене переживання свого Я, як внутрішнього стрижня, який організує особистість у діяльності, у спілкуванні; почуття того, що доля знаходиться в його власних руках, здатність впоратися з емоціями і переживаннями з приводу самого себе виявляються пов'язаними між собою.

***Рис. 2. Взаємозв'язки самоповаги із навчальними мотивами студентів***

Ставлення до себе як до впевненої, самостійної, вольової людини, гідної поваги, пов'язане у студентів із мотивами досягнення та мотивацією на успіх (рис. 2). Студент, мотивований на досягнення успіху, зазвичай ставить перед собою якусь позитивну мету, активно включається в її реалізацію, вибирає засоби, спрямовані на досягнення цієї мети. У протилежному випадку студенти з низькою самоповагою, прагнутимуть уникнути зриву, осуду, покарання, невдачі. Домінуючою в їхній мотивації буде ідея уникнення й ідея негативних очікувань. Починаючи справу, вони вже заздалегідь боятимуться можливої невдачі і думатимуть про шляхи уникнення цього гіпотетичного промаху, а не про способи досягнення успіху.

Самовпевненість, як віра в свої сили, здібності, енергію, самостійність, позитивна оцінка своїх можливостей контролювати власне життя, розуміння самого себе, пов'язані із мотивами саморозвитку, досягнення та загальною мотивацією на успіх (рис. 3). Інтерес до процесу і результату діяльності, прагнення до саморозвитку, розвитку своїх позитивних якостей, здібностей сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації у студентів.

***Рис. 3. Взаємозв'язки самовпевненості із навчальними мотивами студентів***

В такому випадку студенти проявляють активність у процесі виконання навчальних завдань, у пошуку нового способу рішення, результату. Самокерівництво теж корелює із мотивами досягнення ($r=0,276$ при $p\leq0,05$). Почуття того, що доля знаходиться у власних руках, здатність справлятися з емоціями і переживаннями з приводу самого себе допомагає досягти бажаного результату і бути орієнтованим на позитивні результати своєї навчальної діяльності.

Таким чином, повний аналіз виявлених кореляцій показав, що найбільше взаємозв'язків із показниками самоставлення має мотивація на успіх. Інтегральні шкали самоставлення, самоповаги, самоінтересу, а також додаткова шкала самоповаги та шкала самоефективності увійшли до парних кореляцій з цим мотивом. Очевидно, що налаштованість на позитивний розв'язок проблем сприяє підвищенню інтегрального почуття „за" власне Я. І навпаки, розуміння та прийняття власного Я допомагає сформувати позитивнішу мотивацію та оптимістичніший погляд у майбутнє.

З метою розподілу досліджуваних на підгрупи було застосовано кластерний аналіз за методом k-середніх. В основу розподілу було покладено результати дослідження навчальних мотивів студентів (рис. 4). До першого кластеру увійшло 39 осіб, до другого – 28. Як показав дискримінантний аналіз, коректність класифікації як для першого, так і для другого кластеру становить 100%. Подальше застосування порівняльного аналізу дало змогу виявити, що до першого кластера було віднесено студентів, в яких статистично достовірно вищі показники з наступних навчальних мотивів: комунікативних ($p=0,0001$), емоційних ($p=0,0081$), зовнішніх ($p=0,0001$), мотивів досягнення ($p=0,0005$) та соціальної мотивації з позиції студента (0,0001) (рис. 4). Отже, досліджувані з першого кластеру вирізняються прагненням зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими, отримати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет. Вони більше уваги звертають на емоційне ставлення викладача та емоційну атмосферу, що панує на занятті. Це також пов'язано із зовнішньою мотивацією та думкою оточуючих про їхнє навчання. Такі студенти більше мотивовані на досягнення, частіше орієнтуються на позитивну мету, активно включаються в її реалізацію, вибирають адекватні засоби, спрямовані на досягнення цієї мети, чого не можна сказати про досліджуваних другого кластера.

Таким чином, можна стверджувати, що студенти, яких було віднесено до першого кластера, володіють підвищеною навчальною мотивацією соціального характеру, натомість, студенти з другого кластера мають дещо знижені показники такої мотивації. Зауважимо, що така відмінність не стосується пізнавальних мотивів та мотивів саморозвитку, оскільки не виявлено статистично значущих відмінностей між результатами цих груп. Якщо розглядати подальші відмінності між групами, то з'ясовується, що не лише рівень навчальної мотивації на досягнення у них різниться, відмінні також показники методики діагностики мотивації успіху і страху невдачі А. А. Реана (рис. 5). Отже, загальна мотивація на успіх, яка відноситься до позитивної мотивації, більш притаманна студентам із першої групи. З такою мотивацією студенти, починаючи справу, мають на меті досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі їхньої активності лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі студенти зазвичай впевнені в собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети і цілеспрямованість. Натомість у студентів із зниженою навчальною мотивацією мотиваційний полюс невиражений, оскільки вони не мають чіткої орієнтації на успіх чи на невдачу; очевидно позитивна чи негативна мотивація у них виникає більш ситуативно.

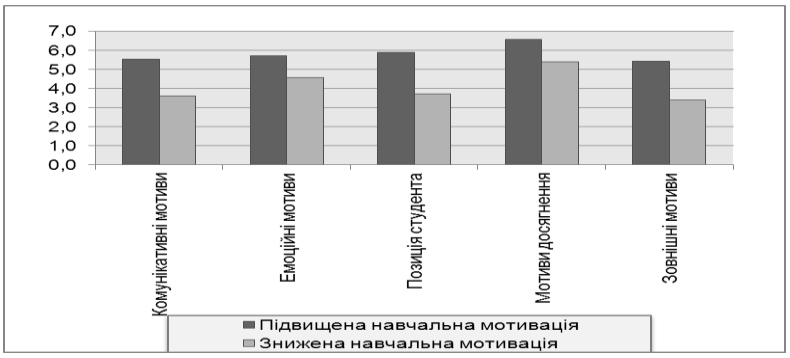



***Рис. 4. Порівняння мотиваційних показників у студентів з підвищеною і зниженою навчальною мотивацією***

Розглянемо результати порівняльного аналізу показників самоставлення двох виділених груп. Статистично відмінними тут виявилися рівні самоповаги, самовпевненості, самоприйняття та самоінтересу (рис. 6). Отже, студенти із підвищеним рівнем навчальної мотивації демонструються віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя і бути самопослідовним, розуміти самого себе. Вони володіють вмінням відчувати близькість до самих себе, проявляють інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою „на рівних", впевненість у своїй цікавості для інших.

***Рис. 5. Порівняння рівня прояву мотивації на успіх у студентів з підвищеною і зниженою навчальною мотивацією***

У першої групи студентів частіше проявляється симпатія до себе, згода зі своїми внутрішніми мотивами, схвалення самих себе такими, якими вони є, дружнє, поблажливе ставлення до себе. Натомість студенти з тенденцією до зниженої навчальної мотивації частіше можуть бути незадоволені собою та своїми можливостями, почуватися слабкими, сумніватися у своїй здатності викликати повагу в оточуючих. Вони менше зацікавлені у власних емоціях та почуттях, менше цікавляться своїми особистісними властивостями.

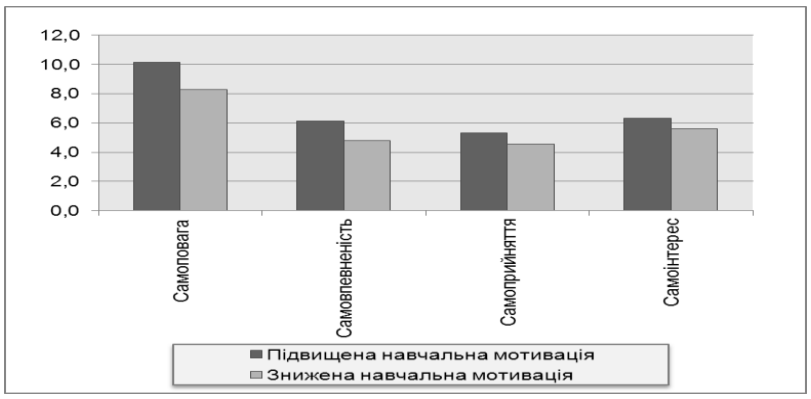



***Рис. 6. Порівняння показників самоставлення у студентів з підвищеною і зниженою навчальною мотивацією***

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, результати дослідження, зокрема, порівняльного аналізу, підтвердили нашу гіпотезу про те, що особи з вищим рівнем навчальної мотивації характеризуються більш позитивним самоставленням і навпаки, студентам зі зниженим рівнем навчальної мотивації властиве менш сприятливе ставлення до себе, до оцінки своїх особистих якостей. Студенти з підвищеним рівнем навчальної мотивації більш мотивовані на успіх порівняно з особами із зниженим рівнем мотивації. Результати кореляційного аналізу засвідчили прямий взаємозв'язок між різними компонентами самоставлення, мотивацією успіху та мотивацією досягнення. Крім того, результати кластерного аналізу засвідчили, що студенти, яких було віднесено до першого кластера, володіють підвищеною навчальною мотивацією лише у сфері соціальних мотивів, натомість, студенти з другого кластера мають дещо знижені показники такої мотивації. Така відмінність не стосується пізнавальних мотивів та мотивів саморозвитку. Тобто, наступна наша гіпотеза підтвердилась частково.

Отже, можна сказати, що для студента є досить важливою зворотній зв'язок від викладача. Чим вище він оцінює здібності студента, чим більше він його заохочує та схвалює результати його навчальної діяльності перед аудиторією, тим вищою є подальша навчальна мотивація студента. Тобто самоставлення студента все ще дуже залежить від зовнішньої оцінки. Можливо, це обумовлено віком досліджуваних, недостатнім рівнем особистісної зрілості та рівня вияву пізнавальних мотивів юнака чи дівчини. Перспективами подальшого дослідження може бути виявлення динаміки самоставлення студентів з різним рівнем навчальної мотивації у процесі навчання, порівняння даних показників у студентів першого та останнього років навчання, заочної та денної форми навчання, студентів, які здобувають першу та другу вищу освіту.

**Список використаних джерел**

1. Гавалешко О.М. Інтеграція комунікативних та творчих компонентів у структурі самосвідомості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Гавалешко Оксана Миколаївна ; Чернівец. нац. ун-т. – Чернівці, 2001. – 20 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч.посіб. / С.С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 547 с.
4. Куліш Н. М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Куліш Ніна Михайлівна ; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2003. – 19 с.
5. Педагогічна психологія / под. ред. Н. В. Клюевой. – Москва : ВЛАДОС -ПРЕСС, 2003. – 343 с.
6. Психология личности : словарь-справочник / [ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

**References**

1. Gavaleshko O. M. Integraciya komunikaty`vny`x ta tvorchy`x komponentiv u strukturi samosvidomosti osoby`stosti : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.01 "Zagal`na psy`xologiya, istoriya psy`xologiyi" / Gavaleshko Oksana My`kolayivna ; Chernivecz. nacz. un-t. – Chernivci, 2001. – 20 s.
2. Zanyuk S. S. Psy`xologiya moty`vaciyi : navch.posib. / S. S. Zanyuk. – Ky`yiv : Ly`bid`, 2002. – 304 s.
3. Il'in E. P. Motivacija i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2000. – 547 s.
4. Kulish N. M. Rozvy`tok samosvidomosti obdarovany`x ditej u spil`nij diyal`nosti : avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psy`xol. nauk : specz. 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psy`xologiya" / Kulish Nina My`xajlivna ; Insty`tut psy`xologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayiny`. – Ky`yiv, 2003. – 19 s.
5. Pedagogichna psy`xologiya / pod. red. N. V. Klyuevoj. – Moskva : VLADOS -PRESS, 2003. – 343 s.
6. Psihologija lichnosti : slovar'-spravochnik / [red. P. P. Gornostaj, T. M. Titarenko]. – K. : Ruta, 2001. – 320 s.

**Резюме.** В статье теоретически проанализированы понятия самоотношение и учебная мотивация. Авторы приводят результаты эмпирического исследования особенностей самоотношения у студентов с повышенным и заниженным уровнем учебной мотивации. Показано, что студенты с повышенным уровнем учебной мотивации верят в свои силы, проявляют самоконтроль и самопонимание. В отличии от них, студенты с тенденцией к заниженной учебной мотивации недовольны собой и своими возможностями, сомневаются в способности вызывать уважение у окружающих.

Ключевые слова: самоотношение, учебная мотивация, студенческая молодежь, мотивация успеха, познавательные и социальные мотивы.

**Summary.** The paper theoretically analyzes the concept of the self-attitude and motivation. The authors present the results of empirical research of the self-attitude of students with high and low levels of educational motivation. It has been shown that students with higher levels of educational motivation believe in themselves, have self-control and self-understanding. In contrast, the students with a tendency to low educational motivation unhappy with themselves and their abilities, doubt the ability manifestation respect from others.

Key words: self-attitude, educational motivation, students, success motivation, cognitive and social motives.

**УДК 159.9:61**

**К.В. ЛЕВШУНОВА**

## БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ЗДОРОВ`Я: СПІЛЬНЕ ТА ВІДМІННЕ МІЖ ПОНЯТТЯМИ

*У статті розглянуто пояснення терміна «благополуччя», його складових. З`ясовано сутність феномена «здоров`я», висвітлено причинно-наслідковий зв`язок між термінами «благополуччя» та «здоров`я». У контексті дослідження зроблено висновок, що визначення «здоров`я» та «благополуччя» за вказаними у статті спільними ознаками – подібні, близькі за змістом поняття, але не тотожні.*

***Ключові слова:*** *благополуччя, здоров`я, складові благополуччя, щастя, людина.*

**Постановка проблеми.** В останнє десятиріччя проблема благополуччя людини все частіше стає предметом вивчення науковців. Ситуація пов`язана з теоретичною та практичною необхідністю визначення механізмів і детермінант сильних сторін людини, визначенням чинників повноцінного життя, переходом особистості в стан позитивного функціонування, основами внутрішньої рівноваги людини. Загалом, під науковий приціл проблема благополучної людини потрапила тільки після багаторічного дослідження стресів, вікових криз і психологічних травм, у контексті яких розглядали особистість.

У свідомості кожної людини існує власне бачення та розуміння благополуччя. Більшість ототожнює його з відчуттям щастя, спокою, високим фінансовим успіхом, наявністю духовних ресурсів і життєвих сил, відчуттям гармонії, але найчастіше «благополуччя» порівнюють зі здоров`ям. Тому **мету статті** вбачаємо у необхідності з`ясувати, що спільного та відмінного мають вказані визначення.

**Результати теоретичного дослідження.** Вивчення концепту благополуччя та його складових свого часу розглядалося та продовжує розглядатися рядом дослідників: Н.Бобровською, М.Бучацькою, Н.Бахарєвою, О.Калиною, О.Середою, О.Тарадановим, В.Духневичем, Е.Кологривовою, О.Знанецькою та ін.

Сучасний науковий світ використовує термін «благополуччя» достатньо диференційовано: в біологічних, медичних, економічних, соціологічних науках, у педагогіці та філософії. Кожна з наук розглядає певний, що відноситься до сфери її компетенції, аспект даної проблеми. Опираючись на дослідження Ю.Безсонової, робимо висновок, що науковець зустріла близько 60% робіт, у яких слово «благополуччя» пов`язане із питанням економіки, і тільки 5% становлять роботи психологічного напрямку. Дослідниця зазначає, що семантика слова «благополуччя» є неоднозначною та розкриває її як інтегративний психічний феномен, цілісне переживання, яке відображає успішність функціонування індивіда в соціальному середовищі, супроводжується сприятливим емоційним фоном, функціональним станом організму та психіки, позитивним самовідношенням, довірливим ставленням до світу [1].

О. Зілова [2], досліджуючи етноспецифіку концепту «благополуччя» в російській, британській та американській лінгвокультурах, опираючись на етимологічний аналіз *«благополуччя»*, дійшла висновку, що слово запозичене зі старослов`янської мови та є своєрідно утвореною калькою грецького слова «eutychia», яке тлумачать як «eu» – «добро», «благо» та «tychia» – «доля». Науковець обґрунтовано зазначає, що поняття у своєму розумінні є обширним та пояснюється як успішний результат, здоров`я, блага, щастя, матеріальна забезпеченість, спокійний стан протікання життя.

Проаналізувавши з точки зору етимології поняття *«благополуччя»* в тлумачних словниках, виділяємо найбільш ґрунтовні, на наш погляд, трактування. Згідно з лексичними поясненнями С. Ожегова та Н. Шведової [5], під благополуччям розуміють: «спокійний і щасливий, без будь-яких порушень, перебіг справ, життя, досягнення бажаного результату». Окрім того, часто зустрічаємо, що поняття благополуччя виступає синонімом до поняття щастя, позитивний фізичний і психічний стан або матеріальна забезпеченість життя. Також термін «благополуччя» розглядається як стан повного добробуту, гаразду та щастя, відчуття спокою, життя в достатку, безпечності. В цілому, під цим визначенням розуміють складний продукт, результат впливу спадковості, середовища та особливостей індивідуального розвитку. Благополуччя є станом людини або об`єктивною

ситуацією, коли вона має все те, що позитивно характеризує її життя в розумінні своїх близьких і самої себе, «це отримання людиною благ», тобто діапазон різного роду обставин і речей: здорове самопочуття, матеріальні статки, позитивні взаємовідносини з оточенням та ін. Закордонні представники позитивної психології серед детермінант благополуччя виокремлюють отримання задоволення (насамперед, задоволення базових потреб), наявність внутрішньої мотивації та спеціальних умов, які ведуть до стану потоку, служіння вищим смислам і цінностям.

У загальному благополуччя людини включає *ряд складових: соціальне благополуччя* (задоволеність людини своїм соціальним статусом, міжособистісними взаємостосунками з оточенням), *духовне благополуччя* (відчуття причетності індивіда до певної духовної культури), *матеріальне (фінансове) благополуччя* (задоволеність матеріальною стороною свого існування (житло, харчування, відпочинок та ін.), *психологічне благополуччя* (позитивна оцінка себе та власного життя, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, гармонії), *сімейне благополуччя* (панування злагоди, любові, взаємоповаги та взаєморозуміння між усіма членами родини), *професійне благополуччя* (захоплення та любов до справи, якою людина займається щоденно), *суспільне благополуччя* (відчуття причетності до життя оточуючого середовища, тобто благополуччя в середовищі існування), *фізичне (тілесне) благополуччя* (хороше фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров`я) [3].

Відштовхуючись від визначення останньої складової благополуччя, розуміємо, що взаємозв`язок між «благополуччям» і «здоров`ям» існує, однак, перш ніж його розкрити, вважаємо за потрібне пояснити зміст терміна «здоров`я».

У руслі розвитку сучасної науки чимало досліджень присвячено феномену поняття «здоров`я». Суть терміна у своїх напрацюваннях розкривали такі вчені, як: М.Амосов, Г.Апанасенко, І.Брехман, Д.Венедиктов, О.Ізуткін, Л.Попова, А.Царенко та ін. [6, 125].

При поясненні *терміна «здоров`я»* наука опирається на дані ВООЗ, яка надає понад 50 дефініцій поняття. Загалом, у науковій літературі зустрічаємо понад 200 трактувань. За останні роки діапазон вивчення проблеми значно розширився, у результаті чого науковий світ почав відмовлятися від примітивного розгляду здоров`я крізь призму виключно відсутності хвороби чи фізичних дефектів.

У загальному розумінні поняття «здоров`я» пояснюється як складний феномен глобального значення, який можна розглядати як філософську, соціальну, економічну, біологічну, медичну категорію, як індивідуальну й суспільну цінність, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з довкіллям, що безперервно змінюється. Беручи до уваги вищезазначене та не зупиняючись на детальному аналізі численних поглядів, пов`язаних із сутністю поняття «здоров`я» (подібну роботу проробленo в багатьох наукових дослідженнях), пропонуємо наше розуміння поняття *здоров`я* як комплексної структури, всі складові якої (фізичне, психічне, соціальне, духовне) спрямовані на позитивне функціонування особистості в соціумі, тобто забезпечення відчуття благополуччя.

Як показує аналіз історії розвитку проблеми, закордонні представники позитивної психології у свій час трактували поняття «здоров`я» як «благополуччя», розуміючи останнє як багатофакторний конструкт, що являє собою складний взаємозв`язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних, духовних факторів та залежить від впливу генетичної схильності, середовища та особливостей індивідуального розвитку.

Опираючись на дослідження науковців [4; 8], ми пропонуємо ряд об`єднуючих характеристик, які дають можливість резюмувати подібність понять «здоров`я» та «благополуччя»:

*по-перше,* обидва твердження розглядають як комплексні, багатоаспектні феномени, що базуються на різного роду складових: фізичне (тілесне), когнітивне (психічне), соціальне, емоційне, психологічне, духовне, матеріальне;

*по-друге,* трактування загальновизнаного поняття «здоров`я» (ВООЗ) передбачає стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя; правильна, нормальна діяльність організму, його повне фізичне та психічне благополуччя. Обидва визначення вказують на циклічну єдність останнього з попереднім;

*по-третє,* обидва поняття в загальному трактуванні науковці часто пояснюють як основу позитивного функціонування особистості в соціумі;

*по-четверте,* спорідненістю визначаються протилежні терміни до понять «здоров`я» та «благополуччя» – «хвороба» та «неблагополуччя». На думку Г. Пучкової, благополуччя і здоров'я особистості є безперервним процесом сходження і здійснення особистісної самоактуалізації; у той час, як неблагополуччя і хвороба тягнуть за собою нездатність стати повноцінною людиною;

*по-п`яте,* обидві наукові категорії піддаються впливу спільних факторів: біологічному (генетика, стать, конституція тіла, соматичні чинники (хвороби); екологічному (географічні та кліматичні умови); соціально-економічному (зайнятість батьків, дисгармонія сімейних відносин та виховання, порушення в сфері дитячо-батьківських відносин та ін.); психологічному (характер, темперамент дитини та ін.);

*по-шосте:* залежність рівня здоров`я та благополуччя людини від її вміння адаптуватися у нових соціальних умовах, оскільки, як зазначають С. Максименко та О. Кононко, особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна;

*по-сьоме:* благополуччя є проявом здоров`я, а останнє, у свою чергу, є ознакою, від якої залежить якість життя людини.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, ми вважаємо, що здоров`я є базовим феноменом благополуччя людини. Показово, що здоров'я особистості – це не лише відсутність хвороб,

а й сформоване відчуття благополуччя. Здорова людина – це активна людина у всіх особистісних проявах (тілесне, соціальне, емоційне, когнітивне та ін.), а благополуччя є додатковою якістю, основне призначення якої – забезпечення гармонізації у зазначених напрямках розвитку. Отже, в контексті дослідження терміни «здоров`я» та «благополуччя» за вказаними нами спільними ознаками – подібні, близькі за змістом поняття, але не тотожні. Відмінність ми вбачаємо у тому, що «здоров`я» більш вузьке, а «благополуччя» - ширше за поясненням визначення. Різниця ж може пояснюватися загальновідомим прикладом про те, що людина, яка є фізично або психічно хворою, зазвичай, має нижчі шанси прояву благополуччя, ніж та, яка здорова у всіх відношеннях. Разом з тим, у світі є безліч прикладів, коли люди з фізичними або незначними психічними відхиленнями відчувають себе щасливими, благополучними, позитивно налаштованими на життя. Вважаємо, що це пов`язано з проявом емоцій, самонавіюванням та впливом оточення. Таким чином, питання про те, що є первинним, важливішим для позитивної життєдіяльності людини у діаді «здоров`я – благополуччя» залишаємо відкритим, однак, констатуємо подібність понять за змістом.

Не зважаючи на те, що терміни «благополуччя» та «здоров`я» широко вживають як у науковій літературі, так і у педагогічній практиці, психологічні дослідження цього феномену: теоретичні, експериментальні – є недостатньо вивченими, а дана проблема, як правило, розглядається лише в контексті гуманістичного спрямування під час дослідження зрілої особистості. Така ситуація відкриває перед нами дослідницьку перспективу з`ясування сутності психічного благополуччя дітей старшого дошкільного віку.

**Список використаних джерел**


1. Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве/ Ю.В. Бессонова: сб. статей/ Составитель: Ю.В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2013 – 30 с.
2. Зилова О. Этноспецифика и содержательная динамика концепта «благополучие»/ «prosperity» в русской, британской и американской лингвокультурах : автореф. дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. В. Зилова. – Саратов, 2012. – 19 с.
3. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучне / Л.В. Куликов. Глава 5. Субъективное благополучие и настроение личности// Психогигиена личности: Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – С. 116-181.
4. Лісневська Н.В. Сутність здоров`язберігаючого середовища та важливість його створення в дошкільному навчальному закладі/ Н.В. Лісневська: зб. наук. праць / Бердянський державний педагогічний університет (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2010. – № 3. – 364 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: ИТИ Технологии, 2005. – 944 с.
6. Поліщук Н.М. Характеристика змісту поняття «здоров'я людини» в сучасних дослідженнях // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1(3). – С. 124-132.
7. Рат, Т. Пять елементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни/ Том Рат, Джим Хартер; Пер. с англ. – М.: Альпина Паблишерз, 2011. – 148 с.
8. Сварковська Л.А. Чинники формування здоров`я та фізичного стану вихованців дошкільних закладів // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – №1 (3). – С. 323-329.


**References**


1. Bessonova Ju.V. O strukture psihologicheskogo blagopoluchija. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve/ Ju.V. Bessonova: sb. statej/ Sostavitel': Ju.V. Bratchikova. – Ekaterinburg: Ural.gos.ped.un-t, 2013 – 30 s.
2. Zilova O. Jetnospecifika i soderzhatel'naja dinamika koncepta «blagopoluchie»/ «prosperity» v russkoj, britanskoj i amerikanskoj lingvokul'turah : avtoref. dis. kand. filol. nauk : spec. 10.02.19 «Teorija jazyka» / E. V. Zilova. – Saratov, 2012. – 19 s.
3. Kulikov L.V. Zdorov'e i sub"ektivnoe blagopoluchne / L.V. Kulikov. Glava 5. Sub"ektivnoe blagopoluchie i nastroenie lichnosti// Psihogigiena lichnosti: Voprosy psihologicheskoj ustojchivosti i psihoprofilaktiki: Uchebnoe posobie. – SPb.: Piter, 2004. – S. 116-181.
4. Lisnevs`ka N.V. Sutnist` zdorov`yazberigayuchogo seredovy`shha ta vazhly`vist` jogo stvorennya v doshkil`nomu navchal`nomu zakladi/ N.V. Lisnevs`ka: zb. nauk. pracz` / Berdyans`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet (Pedagogichni nauky`). – Berdyans`k: BDPU, 2010. – №3. – 364 s.
5. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka: 80 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. – 4-e izd., ispr. i dop. – M.: ITI Tehnologii, 2005. – 944 s.
6. Polishhuk N.M. Xaraktery`sty`ka zmistu ponyattya «zdorov'ya lyudy`ny`» v suchasny`x doslidzhennyax // Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi. – 2010. – №1(3). – S. 124-132.
7. Rat, T. Pjat' elementov blagopoluchija: Instrumenty povyshenija kachestva zhizni/ Tom Rat, Dzhim Harter; Per. s angl. – M.: Al'pina Pablisherz, 2011. – 148 s.
8. Svarkovs`ka L.A. Chy`nny`ky` formuvannya zdorov`ya ta fizy`chnogo stanu vy`xovanciv doshkil`ny`x zakladiv // Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi. – 2010. – №1 (3). – S. 323-329.

**Резюме.** В статье рассмотрены объяснения термина «благополучие», его составляющих. Выяснено содержание феномена «здоровье», представлены причинно-следственные связи между терминами «благополучие» и «здоровье». В контексте исследования сделан вывод, что определение «здоровья» и «благополучия» по указанным в статье общим признакам - подобны, близкие по смыслу понятия, но не тождественные.

Ключевые слова: благополучие, здоровье, составляющие благополучия, счастья, человек.

**Summary**. In the article, the explanation of the term "well-being" and its components were examined. The essence of the phenomenon of "health" was determined; the causal link between the terms "well-being" and "health" was highlighted. In the context of the study it was concluded that the definition of "health" and "well-being" by their common features that are noted in the article are similar and close in their concept's meaning, but not identical.

Key words: well-being, health, the components of the wellbeing, happiness, person.

**УДК: 159.942**

**Л.М. ЛИСЕНКО**

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглядаються основні підходи до вивчення психологічних аспектів здоров'я, особливостей формування ставлення до здоров'я на різних вікових етапах життя людини. Розкривається сутність поняття психічне здоров'я та визначаються основні критерії. Перспективу подальшого дослідження складають проблеми психічного здоров'я, діагностика ставлення до здоров'я в онтогенезі.*

***Ключові слова:*** *здоров'я, психічне здоров'я, критерії психічного здоров'я, ставлення до здоров'я, особистісна самореалізація.*

**Постановка проблеми.** Актуальність проблеми психічного здоров'я та ставлення до нього постає у зв'язку з несприятливою екологічною ситуацією, соціальними перетвореннями, погіршенням його стану у підростаючого покоління, дисгармонійним стилем життя. Ускладнення соціального середовища, міжособистісних відносини, інформаційний пресинг призводять до того, що психологічні навантаження переходять у повсякденну реальність. Тому необхідно докладати певних зусиль для покращення психосоціального розвитку молоді. Саме морально здорова особистість може успішно адаптуватися в соціумі, розумно планувати життєві цілі та підтримувати активність у їх досягненні, проявляти здатність до регуляції поведінки, розвиватися та самореалізуватися.

Розглядаючи даний аспект проблеми, ми базуємось на уявленні, що психічне здоров'я розглядається, згідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, як стан добробуту, при якому людина може реалізувати власний потенціал, справлятися з життєвими стресами, продуктивно працювати та здійснювати внесок у життя суспільства. У роботах таких вчених, як М.Я. Басов, В.М. Бехтерев, П.П. Блонський, Л.С. Виготський розглядалися проблеми психічного здоров'я особистості. У зарубіжних авторів А. Біне, Ж. Піаже, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса зверталася увага на різні аспекти даної проблематики. Критерії психічного здоров'я у сучасній психології не характеризуються певним комплексом, хоча можна виокремити такі параметри: адекватне сприйняття навколишньої дійсності, цілісність особистості, успішна адаптація у соціальному середовищі, активність у різних сферах діяльності, особистісний розвиток.

**Мета** даної статті полягає у здійсненні аналізу психологічних підходів щодо визначення критеріїв психічного здоров'я особистості та формування ставлення до нього на різних вікових етапах.

**Результати теоретичного дослідження.** Узагальнюючи, можна виокремити такі підходи, в межах яких висвітлюється питання психічного здоров'я та ставлення до нього. Згідно до основних положень, які представлено у комплексному підході (М. Мюррей, В. Евванс) здоров'я визначається як багатофакторний конструкт, що представляє взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних факторів [4]. У антропологічному підході ставлення до здоров'я розглядається як важлива умова буття, як один із аспектів суб'єкта життєдіяльності, що керує індивідуальними силами та здібностями людини.

У межах екопсихологічного підходу виокремлюють когнітивний, перцептивно-афективний, практичний та мотиваційний компоненти, які характеризують суб'єктивне ставлення людини до здоров'я [5]. Так, перцептивно-когнітивний компонент показує, в якій мірі проявляється ставлення до здоров'я, здорового способу життя в емоційній сфері, чутливість людини до зміни життєвих функцій організму, сприйнятливість до естетичних аспектів здоров'я. Когнітивний компонент показує, наскільки людина готова сприймати інформацію про проблеми здорового способу життя. Практичний компонент показує, як людина виконує різні практичні дії, спрямовані на турботу про здоров'я. Мотиваційний компонент показує, наскільки людина прагне вплинути на членів сім'ї, інших людей, щоб вони проявляли турботу про здоров'я та дотримувались здорового способу життя.

У межах феноменологічного підходу до вивчення психічного здоров'я, в першу чергу, розглядаються суб'єктивні переживання та прояв індивідуального (К. Ясперс, І. Ялом та ін.). У еволюційному підході до визначення поняття психологічного здоров'я, внутрішньо особистісні перетворення, будь-які явища душевного

життя оцінюються в контексті загально видової еволюції (В.І. Вернадський, В.П. Казначеєв, Є.А. Спірін, К. Лоренц). Згідно до поглядів зазначених авторів, ознаками здоров'я є успішність соціальної адаптації [4].

Гуманістичний підхід базується на розумінні здоров'я як системної якості, що відповідає певному рівню інтегрованості особистості (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). Психічне здоров'я особистості пов'язано з самоактуалізацією і актуалізацією. Здорова особистість характеризується успішними соціальними відносинами, емоційними гараздами і здатністю до самопізнання. Базуючись на концепції особистісного росту К. Роджерса сенс розвитку здорової особистості полягає у здобутті свободи, самої себе та життєвого шляху, самоактуалізації. Тобто, взаємодія з власним внутрішнім світом є не менш значущою, ніж з соціальним середовищем. Психічне здоров'я можна аналізувати через прояви Я в житті особистості, яке диференціюється через минуле, теперішнє і майбутнє. Спостерігаючи за динамікою розвитку системи «Я» можна побачити як людина удосконалюється, які труднощі переживає у взаємодії зі світом і оточенням, та оцінити її психічне здоров'я. Важливим, у положеннях А. Маслоу, щодо природи людини є самоактуалізація, як вершина в ієрархії потреб. Розвиваючись, у людини змінюються безперервно її побутові та дифіцитарні мотиви. Суб'єктивний досвід людини завжди є індивідуальним, оскільки потреби індивідуальні, що і актуалізує унікальність людини. Процес самоактуалізації включає здоровий розвиток здібностей людини, яка може жити більш обмірковано і досконало. Психічне здоров'я людини, на думку вченого, проявляється у відсутності невротичних проявів та психічних розладів. Психічно здорові люди прагнуть до досконалості та самоактуалізуються, виконуючи добре те, на що здібні. Г. Олпорт вважає, що здорова особистість характеризується широкими межами «Я», успішними соціальними відносинами, емоційними гараздами і здатністю до самопізнання [5].

У межах функціонального підходу М. Харріс зазначає, що концепції і стандарти психічного здоров'я повинні змінюватися в часі, культурі та групових очікуваннях. У концепції соціальної компетентності М.Б. Сміта виокремлюється фактор «зрілості» (висока самооцінка, впевненість у собі, енергійність, відповідальність, автономія, довіра до інших, наполегливість у поєднанні з гнучкістю, реалізм у поєднанні з надією), що є визначальними факторами успішності в діяльності [5] Г.С. Салліван, розглядає успішну адаптацію в сфері міжособистісних відносин, як необхідну умову душевного здоров'я та благополуччя особистості [2].

У чисельних сучасних дослідженнях представлено цілісне бачення сутності психічного та психологічного здоров'я (Б.С. Братусь, І.В. Дубровіна, В.І. Слободчиков, А.Б. Холмогорова та ін.). Психічне здоров'я доцільно розглядати, як багаторівневе поняття. Найвищий рівень психічного здоров'я особистісно-змістовий, який визначається якістю змістових відношень людини. Наступний рівень індивідуально-психологічного здоров'я, який залежить від здібностей людини побудувати адекватні способи реалізації змістових прагнень. Далі розглядається рівень психофізіологічного здоров'я, який визначається особливостями внутрішньої, мозкової, нейрофізіологічної організації актів психічної діяльності [2]. На думку І.В Дубровіної, психологічний аспект психічного здоров'я саме і передбачає увагу до внутрішнього світу дитини, до її впевненості чи невпевненості в собі, в своїх силах, розумінні здібностей, інтересів та у ставленні до інших людей та суспільних подій [5].

Згідно до положень Всесвітньої організації охорони здоров'я визначають такі критерії психічного здоров'я:

- усвідомлення та почуття безперервності, постійності та ідентичності фізичного та психічного «Я»;
- почуття постійності та ідентичності переживань в одноманітних ситуаціях;
- критичне ставлення до себе та власної психічної діяльності та її результатів;
- відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливу середовища, соціальним обставинам та ситуаціям;
- здатність управляти поведінкою відповідно до соціальних норм, правил, законів;
- здатність планувати власну життєдіяльність та реалізувати свої плани;
- здатність змінювати спосіб поведінки в залежності від зміни життєвих ситуацій та обставин [1].

Таким чином, рівень психічного здоров'я людини визначається чисельними соціальними, біологічними і психологічними факторами. Погіршення психічного здоров'я може бути пов'язано з швидкими соціальними змінами, стресовими умовами на роботі, нездоровим способом життя, порушенням прав людини. Також, є біологічні причини психічних розладів, включаючи генетичні фактори, які сприяють дисбалансу хімічних речовин в головному мозку [1].

У більшості сучасних досліджень (Р.А. Березовської, Л.В. Куликова, Л.Б. Дихан) здоров'я визначається як складний цілісний феномен, що включає фізичний, психічний, соціальний і моральний компоненти. Ставлення до здоров'я є системою індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різноманітними явищами навколишньої дійсності, що сприяє чи загрожує здоров'ю людей, а також певну оцінку індивідом власного психічного і фізичного стану [2].

З точки зору Г.С. Нікіфорова, поняття здоров'я системне, включає біологічний, психологічний та соціальний рівень. Організм є здоровим, якщо показники його функцій відповідають середнім показникам норми, або мають допустимі відхилення, відповідно певним межам. Здоровою є людина, яка може виконувати соціальні функції та пристосовуватися до змінних умов середовища [5]. Зміст поняття психічного здоров'я, вчений вбачає у поєднанні біологічних та соціальних властивостей особистості та їх співвідношенні з зовнішніми вимогами оточення при саморегуляції цього співвідношення. Тобто психічне здоров'я є системою психічних властивостей, де узгоджено і збалансовано всі процеси, які відбуваються у внутрішньому світі особистості адекватно до вимог оточення. Можливим є виокремлення трьох типів психічного здоров'я. Перший

тип − гармонійний, це благополучне, добре психічне здоров'я, коли особистість характеризується спрямованістю на конструктивну діяльність, у неї формується відповідальне ставлення до справ, стійкі інтереси, переважає добрий настрій, успішно складається спілкування, результати діяльності досить високі. Другий тип, протилежний до першого, для нього характерним є непослідовність поведінки, спрямованість до оточення егоїстична, вимоглива, діяльність може бути деструктивною, показники діяльності невисокі, конфліктність з оточенням, схильність до внутрішніх конфліктів, що може бути причиною самотності та поганого настрою. Третій тип – змішаний, поєднує в собі риси першого та другого типу [5].

На різних вікових етапах якісно змінюється структура ставлення до здоров'я. У ранньому дитинстві та дошкільному віці на ставлення дитини до себе, а відповідно і до здоров'я, впливає найближче соціальне оточення. Перші три роки у дитини тільки формуються психологічні механізми, які дозволяють самостійно виокремлювати і адекватно оцінювати особливості власного організму, психіки, станів. У дитини уже виникають певні психологічні відчуття, пов'язані зі станом і функціонуванням фізіологічних та психологічних систем. Починаючи з раннього дитинства відбувається фіксація поведінки близьких дорослих: їх турботи, уваги чи роздратування, невдоволення в період коли дитина хворіє. У дошкільників формування ставлення до здоров'я пов'язано з оцінками, які сприймаються при спілкуванні з дорослими. Важливим для дошкільників, особливо для дівчаток, є оцінка іншими фізичного образу, що впливає на самооцінку та самопочуття. У молодших школярів ставлення до здоров'я включає особистісний сенс, та усвідомлюється як необхідність для успішного освоєння навчальної діяльності, заняття спортом та інших захоплень. Розглядаючи ставлення до здоров'я, як частину «Я-концепції», на цьому віковому етапі, слід зазначити, що у дитини формується певне стабільне ставлення до себе та самооцінка. При цілеспрямованому вихованні, навчанні та закріпленні правил гігієни, мотивації до занять фізичною культурою ставлення до здоров'я у дітей змінюється [4].

Формування ставлення до здоров'я у підлітковому віці пов'язано з розвитком ідентичності, «почуттям дорослості», уваги до власної зовнішності. Проблема здоров'я, здорового способу життя у цьому віці входить не тільки до кола уваги підлітків, але і дорослих та однолітків. Підлітки намагаються самоствердитися в багатьох сферах, але не завжди успішно, одним зі способів здобути бажаний статус у колективі можуть бути ризики, пов'язані зі станами здоров'я, зайняття екстремальними видами спорту. У ранньому юнацькому віці тема здоров'я та ставлення до нього пов'язана з особистісним та професійним самовизначенням, в деяких професіях є високі вимоги до здоров'я, в інших цей компонент професійної готовності не враховується. У старшокласників є усвідомлення, що від стану здоров'я багато в чому залежить успішність діяльності, статус в колективі, суспільстві та сімейне щастя [3].

Психічне здоров'я дорослої людини не проявляється незалежно від попередніх етапів розвитку, особливо підліткового та юнацького віку. Саме на цих стадіях формуються та вступають у взаємодію із зовнішніми факторами внутрішні властивості особистості, такі, що закладені генетично, чи набуті в перші роки життя в дошкільному чи молодшому шкільному віці. Особливо, важливим є підлітковий період, пов'язаний з пошуком ідентичності. Попередні етапи життя значною мірою визначають стан психічного здоров'я дорослої людини, його стабільність і благополуччя, чи розчарування та відхилення. Так, порушення можуть проявлятися у відсутності домінуючих тенденцій: егоїстичних проявів, які виникають в несприятливих соціальних умовах, або в результаті конфлікту з оточенням. Хвороблива сила реакції на зовнішні ситуації призводить до психологічних травм, наслідком яких можуть бути неврози. Найбільші відмінності у ставленні до здоров'я, від надмірної турботи до ризику та розтрати, характерні для дорослих. У зрілому віці зростає цінність та значущість здоров'я, зацікавленість інформацією та прагнення до покращення його стану.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Аналіз підходів вчених до визначення поняття психологічне здоров'я, та особливостей формування ставлення до здоров'я на різних вікових етапах дає можливість зробити наступні висновки:

1. Психічне здоров'я можна визначити як систему психічних властивостей, де узгоджено і збалансовано процеси внутрішнього світу особистості та їх відповідність вимогам соціуму.
2. Критерії психічного здоров'я визначаються як усвідомлення фізичного та психічного «Я»; критичне ставлення до себе та власної психічної діяльності; адекватність психічних реакцій соціальним обставинам та ситуаціям; здатність до саморегуляції поведінки; здатність адаптуватися при зміні життєвих ситуацій та обставин.
3. На основі проведеного аналізу психологічних підходів можна зазначити, що поняття здоров'я визначається як багатофакторний конструкт, що представляє взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних факторів. Психічне здоров'я особистості пов'язано з самоактуалізацією і актуалізацією, успішною адаптацію в сфері міжособистісних відносин, адекватною самооцінкою та особистісною зрілістю.
4. Психічне здоров'я дорослої людини залежить від розвитку в дитинстві, особливо підлітковому та юнацькому віці, що пов'язано з формуванням ідентичності. Попередні етапи життя значною мірою визначають стан психічного здоров'я дорослої людини, його стабільність і благополуччя, чи розлади.

Подальший розгляд проблеми вбачаємо у проведенні досліджень з питань ставлення до здоров'я на різних вікових етапах, зокрема, у школярів. Важливою також необхідність надання інформації з питань підтримки та збереження здоров'я, пошуку ефективних способів розвитку ціннісного ставлення до здоров'я.

**Список використаних джерел**

1. Бюллетень Всемирной организации здравоохранения. Выпуск 92 – 2014 −№8 – С. 54-62.
2. Дерябо С.Д. Диагностика образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М., РАО Центр комплексного формирования личности, 1997. – С. 69-81.
3. Казанская В.Г. Подросток: трудности взросления. / В.Г. Казанская − СПб.: Питер, 2008. – 283 с.
4. Пахальян В.Э. Развитие и психическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. / В.Э. Пахальян − СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
5. Психология здоровья (школьный возраст): Учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: изд-во С. – Петерб. ун-та, 2008. – 680 с.

**References**

1. Bjulleten' Vsemirnoj organizacii zdravoohranenija. Vypusk 92 – 2014 − №8 – S. 54-62.
2. Derjabo S.D. Diagnostika obrazovatel'noj sredy / Pod red. V.P. Lebedevoj, V.I. Panova. – M., RAO Centr kompleksnogo formirovanija lichnosti, 1997. – S. 69-81.
3. Kazanskaja V.G. Podrostok: trudnosti vzroslenija. / V.G. Kazanskaja − SPb.: Piter, 2008. – 283 s.
4. Pahal'jan V.Je. Razvitie i psihicheskoe zdorov'e. Doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast. / V.Je. Pahal'jan − SPb.: Piter, 2006. – 240 s.
5. Psihologija zdorov'ja (shkol'nyj vozrast): Ucheb. posobie / Pod red. G.S. Nikiforova. – SPb.: izd-vo S. – Peterb. un-ta, 2008. – 680 s.

**Резюме.** В статье рассматриваются основные подходы к изучению психологических аспектов здоровья, особенности формирования отношения к здоровью на разных возрастных этапах жизни человека. Раскрывается содержание понятия психическое здоровье и определяются его основные критерии. Перспективу дальнейшего исследования составляют проблемы психического здоровья, диагностика отношения к здоровью.

Ключевые слова: здоровье, психическое здоровье, критерии психического здоровья, отношение к здоровью, личностная самореализация.

**Summary** The article highlights the main approaches to the study of the psychological aspects of health, peculiarities of formation of attitudes towards health at different age stages of life. The essence of the concept of mental health and its main criteria are revealed in this article. Problems of mental health, diagnostics of the attitude to health make up a prospect for further research.

Key words: health, mental health, criteria of mental health, attitude to health, personal self-realization.

**УДК 159.922.8:316.752** **А.В. ЛІЩУК**

## ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*В основі самовизначення у ранній юності лежить особистісне самовизначення,яке має ціннісно - смислову природу;активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей,визначення на цій основі смислу свого особистого існування;найбільш об'ємним визначенням особистого самовизначення є процес формування смислової системи ,в якій поєднані уявлення про себе і світ. Професійне середовище виступає визначальним чинником цих процесів. Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Центральним моментом ,крізь призму якого розглядається все становлення особистості в перехідному віці,включаючи і його юнацький етап,є «нормативна криза ідентичності». Важливого значення у процесі формування ідентичності мають ціннісні орієнтації. В формі ціннісних орієнтацій в результаті надбання цінностей фіксується вагоме,найважливіше для людини. За даними дослідження впливу ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості на професійне самовизначення старшокласників було виявлено,що вплив є,і є суттєвим. Оскільки респонденти вважають ,що розваги,спілкування з іншими людьми ,щастя інших,наявність хороших та вірних друзів ,матеріально забезпечене життя є важливішим ніж пізнання,суспільне визнання та цікава робота.*

***Ключові слова:*** *самовизначення, особистість, ціннісні орієнтації, ідентичність, професія,спрямованість, комерціалізація.*

**Постановка проблеми.** Для юнацького віку є актуальним порівняння з іншими людьми. Практично всі психологи визначають ранню юність ,як критичний період формування самосвідомості і розглядають розвиток самосвідомості як центральний психічний процес перехідного віку. Проблема вивчення психічного розвитку і,зокрема. становлення особистості є однією з основоположних у вітчизняних та зарубіжних психологічних дослідженнях. При сучасних процесах трансформації молоді люди одержують значну кількість ідеологічних,соціальних,професійних можливостей. Відтак перед психологічною наукою постають питання:що наповнює внутрішній світ сучасної молодої людини,як формується її індивідуальність?Важливо зрозуміти,які психологічні механізми сприяють розвиткові активної молодою людини як унікальної особистості,досягати контролю над життєвими обставинами,бути діяльною,продуктивною і щасливою. Основою для проведення

дослідження слугувала гіпотеза про те,що ціннісні орієнтації впливають на професійне самовизначення старшокласників.

**Мета статті.** Встановити чи впливають ціннісні орієнтації на професійне самовизначення старшокласників.

**Результати теоретичного дослідження.** Цій проблемі присвячено чимало досліджень зарубіжних психологів.

Важливого значення у процесі формування ідентичності мають ціннісні орієнтації. Це елементи структури особистості,які характеризують змістовий бік її спрямованості. В формі ціннісних орієнтацій в результаті надбання цінностей фіксується вагоме,найважливіше для людини. Ціннісні орієнтації - це стійкі інваріантні утворення («одиниці»)моральної свідомості-головні його ідеї,поняття, «ціннісні блоки»,смислові компоненти світосприйняття,які виражають суть моральності людини,а отже й загальні культурно-історичні умови та перспективи. В юності головними чинниками формування ідентичності пов'язане із усвідомленням власної цінності та компетентності.

Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал , який знає свою справу,може самостійно приймати рішення та відповідати за них,за себе,за інших,за країну. Важливим фактором,який визначає сьогодні формування професійного самовизначення ,є комерціалізація відносин у суспільстві. По суті відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну. А це не дає можливості людині відбутися у професійному сенсі.

Перехідний стан економіки зумовив відхилення у системі професіональних цінностей:сучасна людина (особливо молода)з її особистісними особливостями ,яка вступає у ринкові відносини прагне добитися матеріального благополуччя найкоротшим шляхом. Необхідність виживання змушує зрадити своє покликання та обрати таку професію,оволодіння якою принесе більш матеріальні можливості. Тобто існує сильна мотивація оволодіння «прибутковою» професією,але як часто у молодої людини нема для цього особистісних якостей. Спостерігається також протиріччя між мотивацією вибору професії та можливістю оволодіти нею (елементарний брак коштів на навчання).

Допомога молодій людині з боку суспільства і дорослих необхідна,але у вигляді розумного і неманіпулятивного коректування професійного вибору,заснованого не на видачі готових рекомендацій,а на поступовому формуванні у підлітка здатності усвідомлено і самостійно планувати професійні і життєві перспективи і при необхідності вчасно коректувати їх.

Психологічною особливістю раннього юнацького віку є спрямованість у майбутнє. У процесі професійного становлення людини на неї діє цілий ряд факторів,врахування яких значною мірою визначає ефективність її підготовки до професійного самовизначення,яке відповідало б потребам ринку праці.

Мотиваційний компонент відіграє важливу роль у структурі професійної спрямованості. Мотив стимулює учня до пошуку та засвоєння різнобічної інформації про професію,до активних дій у ситуації вибору напрямку професійної діяльності. Мотиваційний компонент – психологічна основа цього вибору.

У юності формуються ціннісні орієнтації (науково-теоретичні,філософські,моральні,естетичні), у яких виявляється сама сутність людини. Складається світогляд як система узагальнених уявлень про світ у цілому,про навколишню дійсність,про інших людей і самого себе,про готовність керуватися цим світоглядом у діяльності.

**Методика та процедура дослідження.** В опитуванні взяли участь 16 респондентів (учні 11 класу Квітневської ЗОШ І-ІІІ ступенів),яким було запропоновано виконати дві методики : методика дослідження спрямованості особистості Б.Басса та методика вивчення ціннісних орієнтацій М.Рокіча. Найбільш поширеною у наш час є методика вивчення ціннісних орієнтацій М.Рокіча,що ґрунтується на прямому ранжуванні списку цінностей.

М.Рокіч розрізняє два класи цінностей:

Термінальні – переконання в тому,що кінцева мета індивідуального існування варта того,щоб до неї прагнути.

Інструментальні-переконання в тому що ,що певний образ дії чи властивість особистості є бажаним у будь-якій ситуації.

Респонденту пропонують списки цінностей або на листах паперу у алфавітному порядку,або на картках. У списках досліджуваний присвоює кожній цінності ранговий номер,а картки розкладає за порядком значимості. Остання форма подання матеріалу дає більш надійні результати. Спочатку пропонується набір термальних,а потім інструментальних цінностей.

Методика дослідження спрямованості особистості Б.Басса орієнтована на визначення рівня спрямованості на себе,на спілкування,на працю,і яка складається з тексту опитувальника та бланка відповідей.

**Аналіз результатів дослідження.** Результати вивчення виду спрямованості особистості показали,що найбільш домінуючою (для 50 % опитуваних) є спрямованість на спілкування,тобто високий рівень прагнення підтримувати стосунки з людьми,орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи,а заради самого спілкування),орієнтація на соціальне схвалення,залежність від групи,потреба в емоційних стосунках.

Спрямованість на справу,діло домінує 38 % респондентів,що говорить про зацікавленість у вирішенні ділових проблем,виконанні роботи якнайкраще ,орієнтацію на ділову співпрацю,здатність відстоювати в інтересах справи власну думку,корисну для досягнення загальної мети.

За результатами дослідження ціннісних орієнтацій,зокрема,термінальних у 44% респондентів на першому місці знаходиться впевненість у собі(внутрішня гармонія,свобода від внутрішніх протиріч та сумнівів). Останній ранг зайняла цікава робота. Тобто їм більше потрібна прибуткова робота,а не така ,що подобається,цікавить. Цікава робота для респондентів є найменш важливою.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** В основі самовизначення у ранній юності лежить особистісне самовизначення,яке має ціннісно - смислову природу;активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей,визначення на цій основі смислу свого особистого існування;найбільш об'ємним визначенням особистого самовизначення є процес формування смислової системи ,в якій поєднані уявлення про себе і світ. Професійне середовище виступає визначальним чинником цих процесів. Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу у цій діяльності. Сучасному суспільству потрібен професіонал ,який знає свою справу ,може самостійно приймати рішення та відповідати за них ,за себе,за інших,за країну. Важливим фактором ,який визначає сьогодні формування професійного самовизначення,є комерціалізація відносин у суспільстві. По суті відбувається заміна професійної кар'єри на комерційну. А це не дає можливості людині відбутися у професійному сенсі. І це викликає тривогу.

В даному дослідженні взяли участь 16 респондентів-учнів 11-го класу,яким пропонувалося пройти дві методики:методика дослідження спрямованості особистості Б.Басса та методика вивчення ціннісних орієнтацій М.Рокіча.

Тож,за даними дослідження впливу ціннісних орієнтацій та спрямованості особистості на професійне самовизначення старшокласників було виявлено,що вплив є,і є суттєвим. Оскільки респонденти вважають ,що розваги,спілкування з іншими людьми ,щастя інших,наявність хороших та вірних друзів ,матеріально забезпечене життя є важливішим ніж пізнання,суспільне визнання та цікава робота.

Однак варто зазначити,що дана проблематика потребує детальнішого розгляду і вивчення в силу своєї складності та системної структурованості.

**Список використаних джерел**


1. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание / Р.Бернс; М.,1986.
2. Божович Л.И.Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович; М.,1968.
3. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника // Психологичиские особенности формирования личности школьник. / Б.С.Круглов ; М.,1983. С. 4 – 15.
4. Климов Е.А.Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов ; – М.,2004
5. Соціальна робота в Україні:теорія і практика. – К.,2003. – Ч.4.
6. Юсницкий А.К.Определение характеристик социальной адаптации // Журнал практического психолога / А.К. Юсницкий ; 1998, №1.


**References**


1. Berns R. Razvitie Ja - koncepcii i vospitanie / R.Berns; M., 1986.
2. Bozhovich L.I.Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L.I. Bozhovich; – M.,1968.
3. Kruglov B.S. Rol' cennostnyh orientacij v formirovanii lichnosti shkol'nika // Psihologichiskie osobennosti formirovanija lichnosti shkol'nik. / B.S.Kruglov; – M., 1983. S.4 – 15.
4. Klimov E.A.Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E.A.Klimov – M., 2004.
5. Sotsial'na robota v Ukrayini:teoriya i praktyka. – K., 2003. – Ch.4.
6. Jusnickij A.K.Opredelenie harakteristik social'noj adaptacii // Zhurnal prakticheskogo psihologa / A.K.Jusnickij; 1998, №1.



**Резюме**. В основе самоопределения в ранней юности лежит личностное самоопределение, имеющее ценностно – смысловую природу; активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, определение на этой основе смысла своего личного существования, наиболее объемным определением личного самоопределения является процесс формирования смысловой системы, в которой совмещены представления о себе и мире. Профессиональная среда выступает определяющим фактором этих процессов. Профессиональное самоопределение рассматривается как выбор и реализация способа взаимодействия с окружающим миром и поиском смысла в этой деятельности. Важное значение в процессе формирования идентичности имеют ценностные ориентации. В форме ценностных ориентаций в результате приобретения ценностей фиксируется существенное, самое важное для человека. По данным исследования влияния ценностных ориентаций и направленности личности на профессиональное самоопределение старшеклассников было выявлено, что влияние есть, и является существенным.



Ключевые слова: самоопределения, личность, ценностные ориентации, идентичность, профессия, направленность, коммерциализация.

**Summary.** The basis of self-determination in early youth determined by personal self-determination, which has a value - semantic nature; active determination of its position relative to socially generated system of values, determination on this basis its sense of personal existence, most voluminous personal self-determination is the process of forming semantic system, which combines the idea about themselves and the world.

According to a study of the influence of value orientations and focus on the individual professional self-determination of seniors it was found that there is influence and it is significant. Since the respondents believe that entertainment, communicating with other people, the happiness of others, the availability of good and loyal friends, financial ensuring of life is more important than cognition, public recognition and interesting work.

Key words: self-determination, personality, values, identity, professional orientation, commercialization.

**УДК 37.013.42-051:316.624-056.49** **Г.О. ЛУЦИК**

## НАПРЯМКИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ З ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

*Стаття присвячена дослідженню напрямків та методів роботи соціального педагога з девіантними підлітками. На основі аналізу наукової літератури встановлено, що одним з найбільш актуальних питань психолого-педагогічної науки постає проблема деструктивних форм поведінки дітей та підлітків, а також розкривається сутність і детермінанти девіантної поведінки.*

*Проаналізовано методи виховного впливу на підлітків, від яких залежить процес адаптації та реабілітації до нормативних вимог соціального середовища.*

***Ключові слова:** відхилення, девіантна поведінка, девіантні підлітки, профілактика, напрямки роботи соціального педагога.*

**Постановка проблеми.** Суспільно-економічні процеси, що проходять в Україні, відобразилися на всіх сферах суспільного життя, суттєво змінили свідомість та світогляд українців. Непроста ситуація у країні стала підґрунтям руйнування стереопитів та цінностей, зокрема спостерігається тенденція до зниження рівня вихованості молодого покоління, поширення негативних явищ, занепад моралі, відчуження від соціальних інститутів, які займаються вихованням молоді, зростання злочинності, особливо серед підлітків.

Важливим постає питання вивчення деструктивних форм поведінки підлітків, які призводять до деградації особистості, здійснюють шкідливий вплив на здоров'я дітей, стають перепоною у процесі соціалізації та здійсненні навчально-виховного процесу в закладах освіти. Означені тенденції визначають потребу у розробці та застосуванні нових напрямків та методів соціально-педагогічної роботи, з метою профілактики та подолання девіантної поведінки підлітків, враховуючи вимоги сьогодення, можливість переходу від жорстких методів перевиховання до особистісно-орієнтованої співпраці з дітьми.

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває пошук нових форм, методів та технологій роботи соціальних педагогів з профілактики та подолання девіантної поведінки.

Проблема вивчення девіантної поведінки та шляхів її попередження є визначальною у сучасній педагогіці, оскільки така поведінка перешкоджає соціалізації особистості, її становленню та формуванню, розвитку громадянської самосвідомості.

**Мета статті –** проаналізувати методи та форми соціально-педагогічної роботи з девіантними підлітками, окреслити основні технології роботи соціальних педагогів з профілактики та подолання девіантної поведінки.

**Результати теоретичного дослідження.** Феномен девіантної поведінки як багатоаспектне явище є предметом дослідження багатьох наук. Проблема девіацій викликає великий інтерес дослідників у різних галузях наукового знання: філософії, соціології, психології, педагогіці та медицині. В даний час не існує єдиної теорії девіантної поведінки, проте накопичені великі знання з даного питання у різних наукових дисциплінах.

В рамках філософських поглядів на сутність девіантної поведінки вона розглядається крізь призму системного підходу до аналізу соціальних явищ з позицій принципів системності, історизму, детермінації. Так, Т.З. Герасимів виникнення соціальних відхилень пов'язує з проблемною ситуацією, коли індивід з певних причин не може її вирішити. Девіантна поведінка порушує сформований порядок і передбачуваність вчинків особистості. Важливим наслідком соціальних відхилень можуть бути серйозні порушення або корінні зміни соціальної системи, соціальних взаємин та соціальних норм [1, с. 371-372].

На соціальному рівні девіантна поведінка трактується як одна з форм відносин між суспільством та особистістю. Тому, цілком логічним є припущення, що позбутися девіантної поведінки у суспільстві практично неможливо. В цьому ракурсі девіантна поведінка розглядається як цілком нормальна і корисна для останнього, оскільки стимулює прогресивні зміни соціальних норм та життєдіяльності людини.

Соціологи розкривають сутність девіантної поведінки через поняття аномії, розрив між цілями суспільства та схвалюваними засобами їх досягнення, конфлікту між субкультурою та панівними культурами суспільства (Е. Дюркгейм, Р. Мертон, Т. Селлін, М. Міллер, Е.Сатерленд та ін.). Н.Дж.Смелзер визначає девіантність як невідповідність соціальним нормам та очікуванням. Девіація як відхилення від соціальних норм є шляхом до ізоляції, лікування, ув'язнення або іншого покарання [4].

Біологічні та медичні теорії розглядають девіації у поведінці особистості у ракурсі медико-біологічних чинників, поведінкових і психічних розладів відповідно до медичних критеріїв та класифікацій хвороб. Зокрема, вчені пов'язують виникнення девіантної поведінки з особливостями анатомічної будови людини, темпераментом та соматичною будовою людського організму, уродженим інстинктом боротьби за існування, зайвими хромосомами у людини (Ч.Ломброзо, У.Шелдон, К.Лоренц, У.Пірс та ін.). В.П.Кащенко визначає, що дефекти та недоліки фізичного, розумового розвитку можуть проявлятися у складних формах поведінки [2].

Різноаспектно досліджується ця проблема у галузях психологічної науки, зокрема у напрямах корекції та реабілітації, профілактики та інтервенції, психологічних детермінант поведінкових девіацій, попередження правопорушень тощо (С. Белічева, Е. Еріксон, О. Змановська, Н. Максимова, І.Нєвський, К. Роджерс Б. Скіннер, Т. Титаренко, З. Фрейд, П. Фрік Л.Шнейдер). Узагальнюючи погляди психологів на проблему девіантної поведінки можна визначити, що вона є наслідком духовних проблем, які пов'язані з внутрішньоособистісними конфліктами та неадекватним психічним відображенням дійсності, шкідливими звичками та схваленням негативних форм поведінки зовнішнім оточенням.

Педагогічною наукою висвітлюється проблеми шкільної та соціальної дезадаптації, порушення моральних, естетичних, поведінкових норм у мікросоціальному середовищі, недоліки сімейного виховання, порушення у процесах виховання, соціалізації, соціальної адаптації підлітка ( Т. Алєксєєнко, Б. Алмазов, В. Бочарова, І. Звєрєва, Е. Ейдеміллер, Ю. Клейберг, Б. Кобзар, В.Оржеховська, Т. Федорченко). Основний акцент у дослідженні девіантної поведінки педагоги роблять на середовище виховання дитини, розкривають соціально-психологічні характеристики підлітків, які мають девіації в поведінці, показують шляхи їх психолого-педагогічної корекції, реабілітації, напрямки навчально-виховної роботи.

Та, незважаючи на численні дослідження окресленої проблематики, сучасна соціально-педагогічна практика вимагає впровадження нових підходів до виховання дітей та підлітків, які проявляють конфліктність по відношенню до усталених соціальних норм та характеризуються деструктивними формами поведінки.

Узагальнюючи підходи до розкриття сутності девіантної поведінки можемо стверджувати, що вона визначається як складна форма соціальної взаємодії особистості, яка детермінована системою взаємопов'язаних соціальних, психологічних та педагогічних факторів. Слід також наголосити, що девіантною поведінкою визначається не окремий одиничний вчинок, а більш-менш стабільний відпрацьований механізм, який пов'язаний зі стійкими особистісними властивостями суб'єкта таких дій. Таким чином, девіантною поведінка може називатися лише тоді, коли відхилення є не одиничними, а стійкими та повторюваними.

Девіантна поведінка зумовлена як зовнішніми несприятливими умовами розвитку особистості, так і внутрішніми мотивами, емоціями, переживаннями та спрямованістю особистості. Причиною такої поведінки є протиріччя між бажаннями, потребами особи та реальною ситуацією, в якій вона повинна прийти до того чи іншого рішення.

Тому, основною проблемою корекції девіантної поведінки особистості є питання щодо зовнішнього вираження внутрішньої структури особистості, оскільки невідповідність зовнішньої поведінки внутрішнім установкам призводить до помилки в оцінці вчинку.

Ми узагальнюємо девіантну поведінку як таку, що порушує усталені в суспільстві соціальні норми та проявляється у вигляді незбалансованих психічних процесах, неадаптованості, порушенні процесів самоактуалізації та ухиленні від морального та етичного контролю над своєю поведінкою.

Девіантну поведінку детермінують порушення у процесах виховання, адаптації, соціалізації та самоідентифікації індивіда, які виражають специфічний спосіб засвоєння і виявлення його ціннісного ставлення до інших та суспільства, мотивованими зміною власних очікувань та соціальних норм.

Проаналізувавши детермінанти девіантної поведінки підлітків можна виділити наступні групи причин:

- соціально-економічні: зниження життєвого рівня населення, майнове розшарування суспільства, обмеження можливостей соціально схвалених способів заробітку, безробіття, доступність алкоголю і тютюну;
- соціально-педагогічні: криза інституту сім'ї, зростання кількості сімей з конфліктним стилем виховання, проблеми, пов'язані з навчанням, конфлікти з вчителями, низький соціальний статус підлітка в учнівському колективі, слабка система позашкільної зайнятості дітей і молоді;
- соціально-культурні: зниження морально-етичного рівня населення, поширення кримінальної субкультури, руйнація духовних цінностей, наростання неформальних молодіжних об'єднань, в яких домінує культ сили;
- психологічні: акцентуації характеру, реакція емансипації, реакція групування, потяг до самоствердження, задоволення почуття цікавості, бажання виглядати дорослим, потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації, інфантилізм, підвищений рівень тривожності;
- біологічні: порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму, вроджені психопатії, мінімальні мозкові дисфункції унаслідок органічного враження головного мозку, наслідки спадковості, вплив природного середовища [5, с. 350-351].

Таким чином, девіантну поведінку провокують соціально-економічні умови функціонування суспільства, акцентуації характеру та індивідуальні якості особистості, стосунки в сім'ї, конфлікти, завищені потреби, нехтування соціально-моральними нормами, соціокультурне оточення, референтні групи, міжособистісні стосунки та спілкування між людьми. Тому девіантна поведінка порушує цілісність особистості та відображається в ускладненні міжособистісних стосунків.

Соціально-педагогічна діяльність фахівців з девіантними підлітками повинна будуватися з урахуванням окреслених позицій. Змістом її є надання допомоги підліткам, які потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування їхніх проблем, прогнозування, посередництва, інформаційно-консультативної діяльності, прямої педагогічної і психологічної підтримки, яка стимулює власні сили дитини.

Так, А.Й. Капська зазначає, що соціально-профілактична робота включає в себе соціально-педагогічну профілактику, соціально-психологічну допомогу та соціальну адаптацію і реабілітацію [5, с. 357].

На наш погляд, узагальнюючи сутність соціально-педагогічної профілактики з девіантними підлітками її можна визначити як систему комплексних заходів, які проводяться з метою виявлення та попередження причин відхилень у поведінці. Соціально-педагогічна профілактика спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя дітей, а також на попередження несприятливого впливу на нього факторів соціального та природного середовища. Профілактична робота може проводитися у формі бесід, лекцій, семінарів, фестивалів, конкурсів, виставок та інше.

Соціально-психологічна допомога визначається як цілеспрямована діяльність соціальних педагогів з метою діагностики умов та факторів виникнення негативних змін у поведінці. Завдання соціально-психологічної допомоги полягає у впливі на особистість підлітка для того, щоб він самостійно навчився допомагати собі, розв'язувати численні проблеми, які викликають деструктивні форми поведінки. Соціально-психологічна допомога може надаватися як в індивідуальній, так і груповій формі, зокрема через заняття тренінгу.

Що ж стосується соціальної адаптації та реабілітації девіантних підлітків, то вона включає в себе систему заходів, спрямованих на відновлення порушених соціально-психологічних функцій та ролей, попередження переходу відхилень у поведінці в більш важку стадію. Педагогічна профілактика на даному етапі передбачає використання терапевтичних методів (різні види арт-терапії) та ставить за мету розкриття творчих задатків підлітка, які можуть протидіяти деструктивним впливам зовнішнього середовища [3, с. 36-42].

Правильно організована соціально-педагогічна діяльність спрямована на надання комплексної цільової допомоги підлітку та сприяння у розв'язанні складних життєвих проблем, які провокують девіантну поведінку. Соціальні педагоги повинні організовувати свою роботу таким чином, щоб допомогти подолати кризу та навчити підлітка самостійно змінювати життя у більш прогресивну сторону [6].

Досягнути даної мети можливо підібравши методи виховної роботи з підлітками таким чином, щоб досягнути позитивних змін у розвитку особистості та виправити недоліки у поведінці, що заважають нормальному особистісному розвитку і соціалізації.

На основі аналізу наукової літератури ми визначаємо, що соціальний педагог при організації профілактики та корекції девіантної поведінки повинен використовувати наступні методи:

- методи, які змінюють світоглядні погляди та переконання підлітків, негативне емоційне ставлення до навколишнього середовища (проведення етичних бесід, роз'яснення);
- методи, направлені на формування позитивних моделей поведінки, результатом яких буде сформованість стійких якостей особистості до цілеспрямованої діяльності та взаємодії з оточенням на основі визначених правил та зразків поведінки (створення спеціальних виховних ситуацій, виконання доручень та привчання);
- методи, які стимулюватимуть позитивний тип поведінки та допоможуть його закріпити як стійку систему дій (заохочення та покарання).

Ефективність роботи соціального педагога із девіантними підлітками значною мірою залежить від стилю організації спілкування та умов, проведення корекції. Тому, в даному процесі важливою є професійно організована взаємодія між соціальним педагогом і девіантним підлітком, яка призводить до встановлення взаємоприйнятних, довірливих стосунків, а, отже, і до профілактики та перевиховання особистості. Важливий акцент потрібно зробити на моральній підтримці, зміцненні віри у власні сили, залучення до соціально орієнтованої діяльності та активізації позитивних почуттів у підлітків. Модель взаємодії соціального педагога та девіантного підлітка повинна ґрунтуватися на основі спільних цілей, завдань, проблем, організації діяльності та знаходження спільного вирішення проблемних ситуацій.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження**. Таким чином, діяльність соціального педагога повинна спрямовуватися не лише на виправлення відхилень, які уже наявні у поведінці підлітка, а й створення передумов щодо його подальшого розвитку, позитивної соціалізації та інтеграції у соціум. Для організації роботи по профілактиці та подоланню девіантної поведінки слід звернути увагу на вивчення мотивів, причин і умов, які сприяють її виникненню й розвитку; змісту потреб особистості дитини, особливості емоційно-вольової сфери та характеру.

Виконане теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Тому перспективами подальшого вивчення особливостей профілактики та подолання девіантної поведінки ми вбачаємо у розробці інноваційної моделі виховного впливу на особистість підлітка в умовах інтернатних закладів.

**Список використаних джерел**

1. Герасимів Т.З. Девіантна поведінка особистості: філософсько-правовий вимір [Текст]: монографія / Т.З. Гарасимів; Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. – Л.: [б.в.], 2009. – 524 с.
2. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция [Текст]: Исправление характера у детей и подростков. / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение, 1984. – 223с.

3. Пихтіна Н.П. Профілактика девіантної поведінки дітей і молоді: психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти [Текст]: навч. посіб. / Н.П.Пихтіна, М. П. Пихтін, Т. Є. Федорченко ; за заг. ред. проф. В. М. Оржеховської ; Ніжин. держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. - Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2014. – 399 с.
4. Смелзер Нейл Дж. Проблеми соціології [Текст]. Георг-Зімелівські лекції,1995. / Дж. Нейл Смелзер; Перекл. з англійської В.Дмитрук . – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.
5. Соціальна педагогіка [Текст]: підручник / за ред. проф. А.Й Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488с.
6. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності [Текст]. Навч. посіб. / З.М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури, 2012 – 248 с.

**References**

1. Herasymiv T.Z. Deviantna povedinka osobystosti: filosofs'ko-pravovyy vymir [Tekst]: monohrafiya / T.Z. Harasymiv; L'vivs'kyy derzh. un-t vnutrishnikh sprav. - L.: [b.v.], 2009. - 524 s.
2. Kashhenko V.P. Pedagogicheskaja korrekcija [Tekst]: Ispravlenie haraktera u detej i podrostkov. / V.P. Kashhenko. – M.: Prosveshhenie, 1984. – 223s.
3. Pykhtina N.P. Profilaktyka deviantnoyi povedinky ditey i molodi: psykholoho-pedahohichni ta sotsial'no-pravovi aspekty [Tekst]: navch. posib. / N.P.Pykhtina, M. P.Pykhtin, T. Ye. Fedorchenko; za zah. red. prof. V. M. Orzhekhovs'koyi; Nizhyn. derzh. un-t im. Mykoly Hoholya. - Nizhyn: NDU im. Mykoly Hoholya, 2014. - 399 s.
4. Smelzer Neyl Dzh. Problemy sotsiolohiyi [Tekst]. Heorh-Zimelivs'ki lektsiyi,1995. / Dzh. Neyl Smelzer; Perekl. z anhliys'koyi V.Dmytruk . – L'viv: Kal'variya, 2003. – 128 s.
5. Kaps'ka A.Y Sotsial'na pedahohika [Tekst]: pidruchnyk / za red. prof. A.Y Kaps'koyi. – K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 488s.
6. Shevtsiv Z.M. Osnovy sotsial'no-pedahohichnoyi diyal'nosti [Tekst]. Navch. posib. / Z.M.Shevtsiv. – K.: Tsentr uchbovoyi literatury, 2012 – 248 s.

**Резюме.** Статья посвящена исследованию направлений и методов работы социального педагога с девиантными подростками. На основе анализа научной литературы установлено, что одним из наиболее актуальных вопросов психолого-педагогической науки есть проблема деструктивных форм поведения детей и подростков, а также раскрывается сущность и детерминанты девиантного поведения.

Проанализированы методы воспитательного воздействия на подростков, от которых зависит процесс адаптации и реабилитации к нормативным требованиям социальной среды.

Ключевые слова: отклонения, девиантное поведение, девиантные подростки, профилактика, направления работы социального педагога.

**Summary.** To research directions and methods of social pedagogy of deviant adolescents. Based on the analysis of scientific literature revealed that one of the most pressing issues of psychological and educational science there is a problem of destructive behaviors of children and adolescents and the essence and determinants of deviant behavior.

The methods of the influence on adolescents that affect the process of adaptation and rehabilitation to the regulatory requirements of the social environment.

Key words: deviation, deviant behavior, deviant adolescents, prevention, social activities of the teacher.

**159.955:159.9-051**

**Ю.С. МАРЧУК**

## ПСИХОЛОГ-ПРАКТИК ТА ПСИХОЛОГ-ТЕОРЕТИК: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ

*У статті актуалізовано проблему психологічних особливостей розвитку професійного мислення психологів-практиків та психологів-теоретиків; окреслено їх основні відмінності та суміжності в формуванні професійного мислення.*

***Ключові слова**: професійне мислення, психолог-практик, психолог-теоретик, психологічні знання, вміння, професійна діяльність, мотивація, розвиток.*

**Постановка та актуальність проблеми.** Наука і практична діяльність - дві тісно взаємопов'язані і в той же час істотно відрізняються один від одного сфери суспільної практики. Тому використання результатів наукового пізнання в практичній діяльності будь-якого фахівця далеко не простий процес, обумовлений взаємодією практиків, які здійснюють певну діяльність (будь то управління, навчання чи виховання) і теоретиків, які займаються вивченням цієї діяльності.

Диференціація психології на окремі галузі відповідає практичним завданням, що стоять перед наукою і мають свою специфіку. Фундаментальна частина психології представлена загальною психологією -

дисципліною, яка намагається знайти відповіді на принципові питання, що постають перед психологічною наукою в цілому, виробити теоретичні принципи, обгрунтувати методи психологічного пізнання, сформулювати найважливіші закономірності існування і розвитку психічної реальності. Основні питання, що порушуються загальною психологією, стоять у центрі більш приватних галузей психологічної науки, які є відносно самостійними областями знання.

Відмінною рисою психологічного знання є наявність в ньому великої кількості наукових напрямів, шкіл і концепцій. Механізм їх оформлення іншої, ніж виділення галузей психології. Наукові течії розрізняються по своєму предмету, що вивчається проблемам, понятійному строю, пояснювальним схемами. Представники певних теоретичних напрямків, що розділяють загальний підхід до розуміння психічного і методи його вивчення, що мають, як правило, відомого наукового лідера, можуть утворювати наукову школу.

У психології на різних етапах її розвитку в якості основного предмета дослідження розглядалися такі поняття, як душа, свідомість, поведінку, несвідоме.

Психологічна практика належить до того типу професійних занять, які прямо пов'язані із здатністю фахівця до певного рівня та якості розумової роботи. Адже клієнт психолога-практика – це людина із нерозв'язаною (а часто й не ідентифікованою) проблемою. Для того щоб допомогти окреслити проблему, а також перевести її на рівень задачі, вирішення якої приведе до поліпшення життєвої ситуації клієнта, психологу необхідно добре володіти головним інструментом розв'язання таких завдань – власним теоретичним мисленням.

Як нам відомо, проблема професійного мислення підготовки особистості практичного психолога до ефективної діяльності постійно перебуває у центрі уваги сучасної психологічної служби та суспільства в цілому, оскільки з розвитком суспільства безперервно змінюються потреби людей, їх мотиви, цілі, інтереси тощо. А проблема формування професійного мислення у психологів-теоретиків тісно поєднана з механізмом особистісного розвитку, який передбачає самоспостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію. При цьому розвивається рефлексія та самосвідомість, що є основою професійного вдосконалення. Запорукою успішного професійного мислення психолога є поєднання практичних вмінь та теоретичної бази, що являється усвідомлення ним необхідності глибинного самопізнання, корекції та пошуку шляхів самовдосконалення. Існування особистості за самою своєю сутністю збігається з культурою, бо матеріальне і духовне оволодіння світом є перетворенням його у світ людського буття.

**Метою статті** є висвітлення основних відмінностей та суміжностей між професійним мисленням та специфікою роботи зокрема, психологів-практиків та психологів теоретиків; визначити, які фактори впливають на розвиток професійного мислення.

**Методика та процедура дослідження.** Дослідження проводилось на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії. Вибірка становила 10 практикуючих психологів та 10 психологів-теоретиків. Метою емпіричного дослідження було виявити особливості розвитку професійного мислення психологів, зокрема їх відмінності та взаємозв'язок. У процесі емпіричного дослідження було використано метод спостереження, бесіда та модифікований варіант методики : «Незакінчені речення». Обираючи ці методи дослідження ми опиралися на їх зручність та простоту у застосуванні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У цьому контексті слушними є присвячені праці Г.С. Абрамової, Р.М. Загайнова, М.М. Кашапова, Н.П. Локалової, В.А. Семиченко, М.О. Холодної, Л.Б. Шнейдер та ін., проте, незважаючи на значні досягнення вчених, можна стверджувати про його недостатнє вивчення, особливо в контексті цілісного бачення як змістово-процесуального феномена, "особливої субстанції, що має власні закони розвитку та життя" (Г.П. Щедровицький) .

Відтак, невирішеність проблеми сутності професійного мислення зумовлює й недостатню спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів на його цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної та вікової психології.

Віддаючи належне наявним дослідженням зарубіжних (Ж. Бартон, М. Стефен, Р. Стратфорд, Х. Уелман та ін.) і суголосним їм вітчизняних науковців (Н.І. Пов'якель, М.Л. Смульсон, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко, Л.Ф. Щербина та ін.), присвяченим особливостям розвитку інтелектуальних функцій, мисленнєвих компетенцій студентів психологічних напрямів підготовки, слід зазначити, що на сьогодні залишаються недослідженими психологічні механізми й закономірності розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі [3, с. 42].

Важливим в становленні професійного мислення, на нашу думку , є зв'язок зовнішнього і внутрішнього, перетворення зовнішніх вимог у внутрішню мету, мотив і потребу виконання мислительної дії, розуміння психологічної проблеми, її аналіз, теоретиками та формування уявлення про варіанти її психологічного вирішення практиками. Так, мислення включене в структуру варіантів вирішення психологічної проблеми, узагальнення, їх диференціація.

Нами провелося дослідження на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії, де було досліджено наступні особливості професійного мислення майбутніх психологів-практиків та психологів-теоретиків.

Учасникам були запропоновані не закінчені речення, продовження яких визачало напрям професійного мислення психологів. Такі якості як розуміння психологічної проблеми, аналіз, пошук ефективних шляхів вирішення проблеми, творчість, були використані практиками; а інтелектуальна активність, здатність до моделювання в процесі мислення, вміння виділення системи ознаків властивостей психологічної проблеми, домінували у теоретиків.

Дослідження показало, що у практиків слабо розвинуті наступні особливості професійного мислення: аналіз, інтелектуальна активність, моделювання. Так, лише 20% психологів-практиків виявили високі рівні розвитку цих особливостей, 50% виявили середні рівні і 30% виявили низькі рівні. У психологів-теоретиків професійною властивістю мислення виявилась здатність до моделювання психологічної ситуації. Хоча створення спрощених моделей ситуації – дієвий засіб перевірки істинності і повноти теоретичних професійних уявлень фахівця, але навіть створити чи змоделювати таку ситуацію .Так, високі рівні вміння моделювати психологічну ситуацію в професійному становленні психолога-теоретика становило 60%.

Таким чином, в нашому дослідженні за результатами проведення експерименту були виявлені наступні особливості професійного мислення у психологів: розуміння психологічної проблеми, її аналіз, ефективний пошук варіантів вирішення, творчий підхід, інтелектуальна активність, здатність до моделювання психологічної ситуаці, створення системного підходу. Дане дослідження ще раз підтверджує нам важливість поєднання психологічного мислення теоретиків та практиків, для того аби ситуація була складена об'єктивно і вирішення для неї було супроводжене творчим підходом.

В даний час, коли відбувається оновлення всіх сторін життя нашого суспільства, все більш очевидним стає необхідність глибокої наукової розробки психологічних основ формування сучасного професійного мислення фахівця. Тому дана тема дослідження є актуальною в сучасному світі.

Дослідження феномену професійного мислення особистості психолога є актуальним не стільки як вирішення чергової спеціально наукової проблеми в межах однієї сфери знання, а як дослідження глобального загальнонаукового процесу становлення спеціаліста як універсума, з його теоретичними надбаннями, в практичній діяльності щодо вимог сьогодення [3, с. 38].

**Висновки з проведеного дослідження та пропозиції.** Аналіз джерельної бази досліджень та власних спостережень, дають можливість, резюмувати, що зв'язок між психологами-теоретиками та психологами-практиками є досить тісним. Адже, наша практична діяльність можлива лише за умови практичних навиків та втілень.

Щодо їх мислення, ми твердо можемо сказати, що воно різниця. Цілком зрозуміло, що теоретики у своєму мислені більш точні та прямолінійні, на відмінно від гнучкості, комфортності та емпатійності практиків [1, с. 50].

Тема дослідження є надзвичайно цікавою та актуальною. Таким чином, логіка роботи практика - це логіка повернення системи до виявленої в науці нормі. При цьому практик своїм застосуванням норми як би постійно «відчуває її на міцність». У підсумку, накопичений ним банк даних може послужити основою для уточнення норми. Тим самим практик реалізує деякі функції дослідника, але справжнім дослідником він не може себе вважати до тих пір, поки не поставить під сумнів вихідні теоретичні положення, які описують норму і все, що з нею пов'язано. Тоді практик стає теоретиком і починає поєднувати практичну роботу з науково-дослідною.

Отже, різниця мислення між психологами-дослідниками і психологами-практиками полягає в тому, що метою діяльності психологів-дослідників є нове теоретичне пояснення сутності об'єкта і спостережуваних явищ, а метою діяльності психолога-практика - виявлення та реєстрація стану об'єкта по найбільш істотним параметрами, а також безпосередній корекційно - розвиваючий вплив на об'єкт на основі врахування виявлених закономірностей і відомих норм.

**Список використаних джерел**


1. Варій М. Й. Загальна психологія: підручник для студентів ВНЗ / М. Й. Варій. – 3-є вид., випр. та доп. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
2. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005.– 464с.
3. Загальна психологія: навч. посібник для студентів ВНЗ / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін. ; за ред. С.Д. Максименка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с
4. Загальна психологія: Підручник / За ред. С.М. Максименка. – К: Форум, 2000. – 543с.
5. Сергієнко Є. А. Природа суб'єкта: онтогенетический аспект. В кн.: Проблема суб'єкта у психологічній науці. / Є. А Сергієнко. – М., 2000.
6. Ядов В. А. Соціологічне дослідження: методологія, програма, методи. / В. А. Ядов. - М., 1987.
7. Гольперин П.Я. Розвиток досліджень формування розумових дій // Психологічна наука у СРСР (у двох томах). – М., 1959. – т. 1.


**References**


1. Variy M. Y. Zahal'na psykholohiya: pidruchnyk dlya studentiv VNZ / M. Y. Variy. – 3-ye vyd., vypr. ta dop. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2009. – 1007 s.
2. Skrypchenko O.V., Dolyns'ka L.V., Ohorodniychuk Z.V. Zahal'na psykholohiya: Pidruchnyk / O.V. Skrypchenko, L.V. Dolyns'ka, Z.V. Ohorodniychuk ta in. – K.: Lybid', 2005.– 464s.
3. Maksymenko S. D., Zaychuk V. O., Klymenko V. V. Zahal'na psykholohiya: navch. posibnyk dlya studentiv VNZ / S. D. Maksymenko, V.O. Zaychuk, V. V. Klymenko ta in. ; za red. S.D. Maksymenka. – 2-he vyd., pererob. i dop. – Vinnytsya : Nova knyha, 2004. – 704 s.

4. Maksymenko S. D., Zahal'na psykholohiya: Pidruchnyk / Za red. S.M. Maksymenka. – K: Forum, 2000. – 543s.
5. Serhiyenko Ye. A. Pryroda sub"yekta: ontohenetycheskyy aspekt. V kn.: Problema sub"yekta u psykholohichniy nautsi. / Ye. A. Serhiyenko – M., 2000.
6. Yadov V. A. Sotsiolohichne doslidzhennya: metodolohiya, prohrama, metody. / V. A. Yadov– M., 1987.
7. Hol'peryn P.Ya. Rozvytok doslidzhen' formuvannya rozumovykh diy // Psykholohichna nauka u SRSR (u dvokh tomakh). – M., 1959. – t. 1.

**Резюме.** В статье актуализирована проблема психологических особенностей развития профессионального мышления психологов-практиков и психологов-теоретиков; очерчены их основные отличия и смежности в формировании профессионального мышления.

Ключевые слова**:** профессиональное мышление, психолог-практик, психолог-теоретик, психологические знания, умения, профессиональная деятельность, мотивация, развитие.

**Summary.** The article presents the problem actualized psychological characteristics of professional thinking practicing psychologists and psychologists theorists; outlines the main differences and their adjacency in the formation of professional thinking

Key words: profesiyne mislennya psychologist practitioner, psychologist and theorist psihologichni knowledge vminnya, profesiyna diyalnist, motivatsiya, rozvitok.

**УДК 159.923.2**

**В.В. НАЗАРЕВИЧ, В.В. КОРОТУН**

## ВИКОРИСТАННЯ МАЛЮНКОВИХ ТЕХНІК ПСИХОТЕРАПІЇ ДЛЯ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ

*Стаття розкриває основні різновиди самоідентифікації студентів, чинники що впливають на неї, та показує як відображаються у малюнку прагнення студентів навчатися, їх орієнтація на професію, наполегливість у засвоєнні знань, рівень навчальної активності, мотивація на додаткові знання.*

*Також, автор проводить експериментальний аналіз малюнкових технік психотерапії, за допомогою яких студенти відображають власну ідентичність і неповторність.*

***Ключові слова:*** *самоідентифікація, ідентичність, особистісна самоідентифікація, соціальна самоідентифікація, студент, студентство*.

**Актуальність наукової статті.** Розглядаючи категорію студентства як окрему вікову групу варто зазначити, що в більшій мірі особливості протікання їхнього віку відбуваються саме в умовах навчання у ВНЗ, оскільки саме навчання на цьому етапі вікового розвитку є провідним видом діяльності і разом з тим головною соціальною ситуацією розвитку. Головним психічним новоутворенням студентів є становлення їх самосвідомості. Крім того, саме в цей період відбувається становлення власного світогляду особистості, її особистісне та професійне самовизначення, а також формування головного утворення самосвідомості – «Я-концепції». Важливим механізмом і результатом формування цілісності особистості студента, як майбутнього професіонала, є самоідентифікація та ідентичність. Під ідентифікацією розуміють процес співставлення, порівняння одного об'єкта з іншим на основі якоїсь певної ознаки або властивості, в результаті чого відбувається встановлення їх схожості або відмінності; це емоційно-когнітивний процес неусвідомленого ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, групою, певним зразком. Ідентифікація є процесом соціалізації індивіда, який впливає на розвиток його самосвідомості. Самоідентифікація є також важливою умовою становлення і збереження ідентичності людини, однак, на відміну від процесу ідентифікації, де людина порівнює себе з іншими, у процесі самоідентифікації відбувається співвіднесення себе з самим собою. В результаті цього формується уявлення про себе як самототожної, унікальної особистості. Результатом самоідентифікації є формування «Образу Я» людини [1].

Самоідентифікація у всіх її проявах (як особистісна, так і соціальна) виступає найважливішою детермінантою становлення і збереження цільності особистості, тому що людина, яка не усвідомлює своєї ролі у системі соціальних відносин (за статтю, віком, громадянською, етнічною, територіальною, професійною приналежністю) позбавлена будь-яких підстав не тільки своєї орієнтації в суспільстві, але й цілеспрямованого визначення життєвих стратегій [2].

Аналіз попередніх досліджень свідчить про те, що питанням самоідентифікації особистості приділялась значна увага. Поняття ідентифікації і самоідентифікації розкривається в працях Р.Л. Кричевського, О.Н. Дубовської, М. Драганова, М.М. Обозова, В.А. Ядова, С.Г. Климової, Т.З. Козлової, Т.Є. Рєзник, Ю.М. Рєзника, Л.Г. Іоніна, Н.А. Шматко, Ю.Л. Качанова, С.А. Макеєва, С.Н. Оксамитної, О.В. Швачко, В. Матусевича, І.І. Старовойтової та ін. Вони підкреслюють широке застосування цих понять у різних науках і як пізнавальний прийом, і як статусно-рольове визначення і самовизначення особистості в стратифікованому соціумі.

Значний внесок у розвиток теорії і методології дослідження соціальної ідентифікації вносять російські (А.Г. Здравомислов, Н.М. Лебедєва, Т.Г. Стефаненко, В.В. Рязанцев і ін.) і українські (М.О. Шульга, Б. Попов, І. Прибиткова, К.В. Коростеліна, І.Ф. Кононов) учені, що вивчають формування етнічної самосвідомості особистості. Загалом, питаннями професійної самоідентифікації та особливостями самосвідомості фахівців різних професій займалися такі вчені як Агєєв В.С., Еріксон Е., Зливков В.Л., Іванова О.М., Кривоконь Н.І., Макаренко П.В., Маркова А.К., Панок В.Г., Чабан Л.М., Чепелєва Н.В., Ядов В.А. та інші [2].

**Мета:** Виявлення особливостей самоідентифікації студенства за допомогою малюнкових технік психотерапії

**Завдання:**

1. Дослідити сутність та структуру самоідентифікації як засобу самовизначення студентів;
2. Визначити специфіку самоідентифікації студентства;
3. Експериментальний аналіз психологічного відображення само ідентифікації студентів в малюнках.

Самоідентифікація – усвідомлення людиною своєї приналежності до конкретної суспільної групи, спільноти, страти [3]. Кожна людина має власні характерні риси, що відрізняють її від інших людей. Усвідомлення, виокремлення цих якостей, свого неповторного “Я” і є предметом особистісної самоідентифікації. Соціальна самоідентифікація виступає як основа для визначення життєвих стратегій у взаємовідносинах із соціальним оточенням. У процесі соціальної самоідентифікації особистість усвідомлює своє становище в суспільстві, визначає тип соціальних взаємозв'язків.

Самоідентифікація як психологічний механізм формування ідентичності виконує досить важливі функції: відбір нових особистісних та соціальних цінностей в структуру ідентичності; переструктурування ідентичності відповідно до особливостей нових елементів, що увійшли до її структури; визначення індивідом значення та цінності нових елементів ідентичності та співставлення їх з попередніми соціальними цінностями, що також входять до структури ідентичності. Таким чином, самоідентифікація забезпечує стабілізуючу і водночас перетворюючу функцію соціалізації, оскільки в такий спосіб змінюється ієрархія соціальних пріоритетів у структурі ідентичності [4].

Негативна чи позитивна самоідентифікація може кардинальним чином впливати на поведінку людини. Відсутність у людини достатньої ідентичності, що базується на ототожненні себе з негативним іміджем, може сприяти розвитку у нього різноманітних видів негативної поведінки, яке в свою чергу може характеризуватися порушенням міжособистісних стосунків з виникненням переважного спілкування з світом речей, заміняючим світ людей, що приводить до таку людину до до прагнення отримувати задоволення способами, виключаючи ми інтраперсональні контакти, які людина вважає для себе недоступними

Механізми особистісної і соціальної самоідентифікації настільки взаємопов’язані в дійсності, що їх роздільно можна розглядати тільки в процесі теоретичного аналізу, штучно абстрагуючись від однієї з цих сторін.

Соціальна самоідентифікація студентів у дійсному часі характеризується багатовекторністю, що означає самовизначення особистості одночасно в етнічному, громадянському, професійному статусах [1].

Особистісна самоідентифікація – мислене приєднання себе до певного соціального типу людей, ототожнення себе з ним. Підставою для такого ототожнення виступає думка людини про наявність у неї відповідної якості, тобто судження за типом “Я добра”, “Я справедлива”, “Я працьовита” та ін. Будучи продуктом самопізнання і самооцінки своїх особистих якостей, особистісна самоідентифікація визначає емоційний тонус індивіда (почуття впевненості чи самоприниження), орієнтує на самовиховання, створює духовні передумови для соціальної самоідентифікації особистості, тобто розуміння своєї інтеграції у певні соціальні групи людей, що володіють такими ж моральними і діловими якостями. Коли молода людина говорить “Я – студент”, то, мабуть, під цим мається на увазі не тільки формальна приналежність до спільноти, але й володіння особистими якостями, загальними для даної соціальної групи

Особистісна самоідентифікація студентства має ціннісно-ієрархічну структуру. З одного боку, вона відображає соціально-вікову специфіку студентства як соціального шару, з іншого боку – неоднакову цінність для індивіда окремих якостей особистості. Вибіркове ставлення до власних особистісних якостей спрямовується у свідомості студентів ключовими потребами і можливостями людини для їхнього задоволення. Вони пріоритетне значення віддають однім рисам особистості, відводячи іншим менш важливу роль. Тому визначну роль у навчально-виховному процесі здобуває формування сутнісного ядра культури, що детермінує цілісність особистості. Таким ядром повинна стати інтелігентність майбутнього фахівця, незалежно від роду його занять в усьому подальшому житті

Проблема особистісної самоідентифікації студента заслуговує на особливу увагу не тільки з теоретичного, але й з практичного боку, оскільки він є специфічним об'єктом виховного впливу в освітній системі і характер самооцінки, що визначає рівень його психічного самопочуття, істотно впливає на сприйняття студентом ситуації, яка складається не тільки у вищій школі, але й в суспільстві в цілому. Задача виховного процесу – становлення, формування і зміцнення особистісної самоідентичності як результату самоідентифікації, що визначає собою поєднання “природного” розвитку особистості фахівця і “штучного” цілеспрямованого виховного впливу викладача, який використовує мистецтво педагогічної майстерності, оскільки людина створює себе, насамперед сама, при тому чи іншому впливі соціального оточення [1].

Експериментальний аналіз проводився в молодіжному середовищі, що забезпечує вивчення відображення само ідентифікації студентів в малюнку.

Метою опитування є встановлення, як відображається у малюнку прагнення студентів навчатися, їх орієнтація на професію, наполегливість у засвоєнні знань, рівень навчальної активності, мотивація на додаткові знання.

Для проведення дослідження було використано анкету «Професійне самовизначення студентів» та методика Р. Бернса «Автопортрет».

При аналізі анкетування досліджуваних було встановлено, що близько 40 % студентів навчаються, тому що усвідомлюють, що без диплому про вищу освіту, важко чого-небудь досягнути у житті; 33% мають бажання вчитися, тому що прагнуть стати високоосвіченими фахівцями, професіоналами у своїй справі; 17 % студентів здобувають вищу освіту, бо бажають стати культурними людьми, інтелігентами, розвинути свої здібності; 11 % стимулює бажання пожити цікавим студентським життям (рис.1).

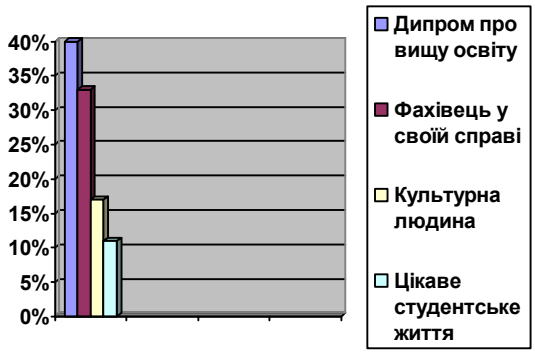



Рис.1 Мета навчання студентів

Близько 60 % студентів дуже подобається вибрана ними спеціалізація, 20 % сумніваються у своєму виборі, 10 % не подобається вибрана професія, а ще 10 % важко сказати, чи влаштовує їх вибрана професія.

Рівень активності засвоєння знань у близько 10 % студентів є відмінним, 60 % стверджують що їх прагнення засвоювати знання є середнім, а 30 % вважають його низьким (рис.2).

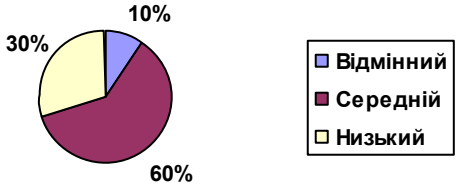



Рис. 2 Рівень активності засвоєння знань

Високою мотивацією на оволодіння додатковими знаннями володіють лише 20 % опитаних, 70 % студентів вважають, що мотивація є середньою, а близько 10 % узагалі не займаються додатково.

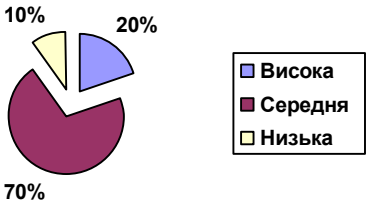



Рис. 3 Мотивація на оволодіння додатковими знаннями

Високою наполегливістю у засвоєнні знань володіють 60 % студентів тоді як у 40 % вона знаходиться на низькому рівні (рис.3-4).

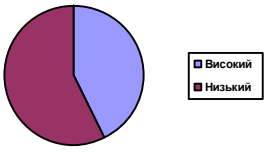



Рис. 4 Рівень наполегливості у засвоєнні знань

Наступним завданням дослідження було встановлення, як відображається самоідентифікація студентів у малюнку. Для його виконання було використано методику Роберта Бернса «Автопортрет».У результаті було встановлено, наступні закономірності:

- у студентів з високим бажанням навчатися, які прагнуть стати професіоналом у своїй справі, голова на малюнку відносно тіла є збільшеною, що свідчить про їх високі інтелектуальні і соціальні амбіції;
- у студентів, яким дуже подобається вибрана ними спеціалізація, малюнок насичений деталями пов'язаними з обраною ними професією;
- студенти у яких основним мотивом навчання є бажання пожити цікавим студентським життям, зображують себе у гуртожитку, або у колі друзів;
- у 60 % відсотків опитаних високий рівень тривожності, який проявляється у сильному натиску, заштрихованому волоссі, частому стиранні і перемалюванні, який вони пов'язують у відведення невеликої кількості годин на виконання великого обсягу роботи
- студенти які, володіють високою та середньою активністю і наполегливістю у засвоєнні знань зображують себе, або в центрі, або посередині аркуша паперу;
- у студентів, що впевнені у виборі своєї спеціальності, на малюнку присутні певні ознаки демонстративності (велика увага волоссю, макіяж і прикраси, одяг детально промальований);
- у студентів, які орієнтовані на отримання додаткових знань, участь у різноманітних конференціях, семінарах, руки на малюнку є довгими та сильними, що означає їх амбіційність, утягнутість у події зовнішнього світу;

**Висновки.** Підводячи підсумки, даної роботи можна сказати, що малюнок є універсальним способом вивчення самоідентифікації студентів, який допомагає з'ясувати такі її аспекти, які неможливо діагностувати за допомогою стандартизованих опитувальників, але одночасно він є і способом психотерапії, який допомагає зняти людині психологічну напругу і розслабитися.

**Список використаних джерел**

1. Гребенюк М.О. Професійна самоідентифікація студентів в умовах навчання у ВНЗ [Текст] / матеріали міжвуз. наук.-прак. конф. (Київ, 21 травня 2010 р.). – К.: Київ. нац. ун-т внутр. Справ, 2010. – С. 120–134.
2. Стояно О.О. Самоідентифікація студентства як процес самовизначення особистості в сучасному суспільстві: Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.03 / О.О. Стояно ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2004. –19 с.
3. Психологічний словник [уклад. В. П. Зінченко, Б. Г. Мещерякова]. – 2-е вид., оновл. – М.: Педагогіка Прес, 1997. – 340 с.
4. Радіонова Г. Самоідентифікація особистості в умовах інформаційного суспільства // Науковий вісник Чернівецького університету. [збірник наукових праць]. – Випуск 414-415. – С.19-22.

**References**

1. Hrebenyuk M.O. Profesiyna samoidentyfikatsiya studentiv v umovakh navchannya u VNZ [Tekst] / materialy mizhvuz. nauk.-prak. konf. (Kyyiv, 21 travnya 2010 r.). – K.: Kyyiv. nats. un-t vnutr. Sprav, 2010. – S. 120–134.
2. Stoyano O.O. Samoidentyfikatsiya student·stva yak protses samovyznachennya osobystosti v suchasnomu suspil'stvi: Avtoref. dys. kand. filosof. nauk: 09.00.03 / O.O. Stoyano ; Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushyns'koho. – O., 2004. – 19 s.
3. Psykholohichnyy slovnyk [uklad. V. P. Zinchenko, B. H. Meshcheryakova]. – 2-e vyd., onovl. – M.: Pedahohika Pres, 1997. – 340 s.
4. Radionova H. Samoidentyfikatsiya osobystosti v umovakh informatsiynoho suspil'stva // Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu. [zbirnyk naukovykh prats']. – Vypusk 414-415. – S.19-22.

**Резюме.** Статья раскрывает основные разновидности самоидентификации студентов, факторы что влияют на нее, и показывает как отображаются в рисунке стремления студентов учиться, их ориентация на профессию, настойчивость в усвоении знаний, уровень учебной активности, мотивация на дополнительные знания.

Также, автор проводит экспериментальный анализ рисуночных техник психотерапии, с помощью которых студенты демонстрируют собственную идентичность и неповторимость.

Ключевые слова: самоидентификация, идентичность, личностная самоидентификация, социальная самоидентификация, студент, студенчество.

**Summary.** The article focuses on the main types of students' identification, factors affecting it as well as shows students' desire for studying, their professional orientation, persistence in learning, the level of educational activity, motivation for additional knowledge.

Author conducts an experimental analysis to the picture of technique of psychotherapy by which students represent an own identity and uniqueness.

Key words: identification, identity, personal identity, social identity, undergraduate, students.

**УДК 378.147**

**Н.В. НІКУЛА**

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У публікації автор здійснює аналіз сутності поняття «методична культура студентів» та теоретично обґрунтовує шляхи її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Розкриває роль навчальних дисциплін у формуванні методичної культури студентів-педагогів, наголошує на важливості розвивального, активного навчання з використанням діалогової взаємодії.*

***Ключові слова**: методична культура студентів, шляхи формування методичної культури, види професійної діяльності, методичні задачі, навчальні ситуації, діалогова взаємодія.*

**Постановка проблеми.** Перетворення в економічній та духовній сфері нашої країни підвищують роль культурних факторів суспільного розвитку. За таких умов виникає потреба в освіченому, інтелектуальному вчителю, здатному до інноваційної творчої діяльності.

Вища педагогічна освіта спрямована на засвоєння студентом гуманістичних цінностей обраної професії, максимальне використання виховного і розвиваючого потенціалу навчальних дисциплін, залучення учнів в різні види культуротворчої діяльності, створення емоційно-моральної атмосфери міжособистісного спілкування тощо. Відповідно, це, вимагає від майбутнього вчителя професійної мобільності, широкого наукового кругозору, пошуку дидактичних технологій, адекватних сформованій в освіті ситуації. Саме тому, навчання студентів-педагогів методиці викладання шкільних дисциплін не повинно носити вузький характер, а формувати знання в культурологічному напряму, тобто методичну культуру майбутніх вчителів.

Оволодіння методичною культурою в процесі професійної підготовки для студенів, орієнтованих на роботу в початковій школі, має особливе і досить важливе значення. Адже, їх майбутня професія передбачає одночасно вести кілька предметів з урахуванням різних методик навчання, тенденцій інтеграції та спеціалізації в науці.

**Аналіз актуальних досліджень.** Феноменологія культури вчителя знайшла своє відображення у працях дослідників: О. Барабанщикова, В. Беспалько, Є. Бондаревської, В. Гриньової, Л. Нечипоренко, А. Овчиннікової, І. Пальшкової, В. Радула, Т. Сидоренко, та ін. Ученими розкрито зміст, механізми, тенденції та умови формування окремих її складових: духовної культури (І. Бех, Б. Братусь, В. Зінченко, Б. Нечипоров), методологічної (І. Зязюн, О. Ходусов), морально-етичної (Є. Богданов, Е. Гришин, Є. Силяєва), комунікативної (О. Мудрик), тощо. Однак проблема формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів, на етапі сьогодення, залишається не дослідженою.

**Мета статті.** Метою даної публікації є аналіз сутності поняття «методична культура студентів» та теоретичне розкриття шляхів її формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Методична культура студентів виступає як діалектична єдність загального, особливого і одиничного, де загальне є культура особистості, яка інтегрує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, відносини і способи діяльності. В якості особливого вона несе в собі своєрідність професійно-педагогічної культури, а в якості одиничного – методична культура є індивідуально своєрідний спосіб створення навчальної ситуації майбутнім учителем, в якій його ідея, тобто те, що він представляє і висловлює, стає предметом дитячого пошуку [6].

Формування методичної культури студентів це складний та багатогранний процес який триває протягом всього періоду навчання у вищій школі та потребує моральних, вольових та дієвих зусиль зі сторони студента. З метою ефективного формування методичної культури студентів у процесі професійної підготовки, діяльність, яку вони здійснюють повинна носити багатофункціональний характер: аналітичний, який полягає у вивченні та аналізі досвіду роботи вчителів; діагностичний – має на меті вивчення учнів, діагностику рівня їх розумового, морального розвитку; проектувальний – розробка планів-конспектів уроків; конструктивний полягає в організації та проведенні різноманітних форм і видів навчально-виховної діяльності; контрольно-оцінний – аналіз і оцінка результатів тестування з предмета, контрольних і різних видів самостійних творчих робіт учнів; рефлексивний – аналіз своєї діяльності та поведінки, досягнень і труднощів, особистісних якостей в період навчання і практики; дослідницький характер діяльності, який має на меті організацію експериментальної роботи, збір матеріалу для курсових і дипломних робіт, тощо. Висока активність студентів у таких видах діяльності є досить важливою для формування їх методичної культури, оскільки сприяє розвитку всіх її структурних компонентів (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, творчого та рефлексивного) [3, с.5].

Висока роль у формуванні методичної культури студентів належить навчальним дисциплінам, які вивчають студенти в процесі своєї професійної підготовки. Так дисципліни загальнокультурного блоку (філософія, культурологія, математика, інформатика та ін.) формують цілісне уявлення про світовий культурний простір, закладають основи світогляду майбутнього вчителя та формують загальну культуру особистості, яка

об'єднує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, відносини і способи діяльності. Цикл психолого-педагогічних дисциплін (вступ до спеціальності, педагогіка, вікова та педагогічна психологія та ін.) дають майбутньому фахівцю фундаментальні знання й практичні вміння які вкрай необхідні в професійній діяльності, а також сприяють оволодінню сучасними педагогічними технологіями [5, с.13]. Вивчення дисциплін медико-біологічної підготовки (основи анатомії та фізіології, основи медицини, тощо) сприяють формуванню та розвитку валеологічної культури майбутнього вчителя, знайомлять зі здоров'язберігаючими технологіями навчання, що особливо актуально в сучасних умовах [3, с.7]. Важливе місце в дослідженні займають дисципліни предметної підготовки, оскільки цей блок включає в себе методичні курси: методику викладання української мови, математики, природознавства, трудового навчання та ін. Вивчення даного блоку дисциплін сприяє свідомому, творчому підходу студентів до вирішення педагогічних проблем, що виникають під час практики та сприяють готовності студентів до майбутньої професії.

Враховуючи сучасні тенденції навчання в культурологічному напрямку, важливою для нашого дослідження є новітня технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів шляхом раннього залучення студентів до професійної діяльності та вирішення ускладненої системи навчально-професійних завдань [2, с.85]. З метою формування у студентів методичної культури, в навчальному процесі варто застосовувати нетрадиційні форми навчання: тренінги, вступні і моделюючі заняття, заняття зі спостереження за навчальним процесом і діагностики розвитку молодших школярів, захист рефератів, конкурс педагогічної майстерності та інші форми роботи. Досить плідними є заняття на яких відбувається захист проектів уроків, основна мета яких – навчити студентів технології проектування уроків та виховних ситуацій, складанню психологічної карти на проведення занять. Для проведення захисту проектів студентам даються вихідні параметри: вказується підручник, відповідно до якого повинно проводитися заняття; зазначається тип уроку; визначається контингент учнів, особливості їх навчання та мотиваційна сфера.

Окрім того, мікрогрупам студентів, які розробляють проекти уроків, пропонується алгоритм підготовки заняття:

- ознайомитися з вимогами стандартів початкової освіти та навчальних програм щодо змісту навчального матеріалу;
- вивчити зміст підручника;
- виділити основні поняття, з якими необхідно ознайомити учнів, й основні теоретичні ідеї;
- сформулювати основні завдання уроку;
- спроектувати діяльність учнів;
- продумати, які засоби необхідні для вирішення завдань;
- скласти технологічну карту проведення занять;
- підібрати до заняття необхідні завдання, навчальні матеріали.

Наступним шляхом формування методичної культури студентів у навчальному процесі є використання системи пізнавальних методичних задач, послідовне вирішення яких сприяє творчому зростанню та оволодінню педагогічними технологіями [6, с.35]. Даний вид роботи передбачає кілька рівнів:

Перший рівень – репродуктивний, який передбачає отримання методичних знань. На цьому рівні плануються такі форми навчальної роботи, де лекційний метод поєднується з вирішенням пізнавальних завдань малими групами по 3 – 4 людини, в яких здійснюється взаємонавчання, обговорення запропонованих рішень.

Другий рівень характеризується засвоєнням методичних знань. Це написання тексту лекції, висловлення власної думки щодо досліджуваної проблеми, вироблення систем пізнавальних завдань, які сприяють активізації розумової діяльності, і способів контролю їх вирішення, методична розробка семінарського заняття.

Третій рівень – рівень передачі методичних знань. Передбачає обговорення текстів лекцій, проведення ділової гри «Конкурсний відбір», методичний аналіз різних варіантів програм того чи іншого навчального предмету початкової школи .

Використання різноманітних навчальних завдань, пов'язаних з проблемними ситуаціями – один зі шляхів який сприяє формуванню методичної культури студентів. Ситуації підбираються таким чином, рішення яких вимагає синтезу практичного досвіду та професійно значущих аспектів знань. Наприклад, студентам пропонується та чи інша ситуація, в якій необхідно виділити як позитивні так і негативні сторони.

На початку обговорення важливо звертати особливу увагу на складність, багатовимірність, неоднозначність педагогічних проблем. Це дозволяє підвести майбутніх вчителів до висновку, що рішення їхніх професійних проблем найчастіше неможливо у вузьких рамках індивідуального досвіду, а вимагає синтезу різнохарактерних знань (педагогічних, психологічних, дослідницьких) і залучення досвіду колег.

Розвиток вмінь педагогічної рефлексії, що є складовою методичної культури, відбувається шляхом аналізу навчальних ситуацій. Учасники діляться на малі групи (від чотирьох до шести осіб). Один з членів групи (по черзі) бере на себе роль учителя, вибирає навчальні завдання і розробляє методичні дії. Далі відбувається безпосереднє проведення «уроку» в малих групах. Урок будується таким чином, що результативність обраної учителем методики може бути перевірена за результатами робіт, які виконуються «учнями».

Аналіз ефективності навчальних прийомів, які використовує «учитель» у даній грі проводиться «учнями» після закінчення «уроку» у спеціальних запитувальниках в яких фіксується ступінь задоволеності «учителем».

По завершенню гри учасники аналізують основні етапи процесу навчання, згідно заданих параметрів оцінюють продуктивність спільної діяльності «вчителя» та «учнів». Після обговорення учасники проводять дискусію, яка починається з аналізу всіх «вчителів» і проходить за схемою: планування, проведення та оцінка «уроку».

Вважається, що порівняльний аналіз методик та результатів «навчання» дозволяє майбутнім учителям розширити своє уявлення про спектр можливостей організації процесу навчання, порівняти пропоновані стратегії, що є необхідною умовою розвитку умінь аналізу та оцінки педагогічної майстерності [4, с.21].

З метою реалізації шляхів формування методичної культури студентів необхідно активно впроваджувати ідеї розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн). Як показали дослідження, реалізація ідей розвивального навчання при підготовці фахівців створює сприятливі умови для впровадження організаційних форм, заснованих на принципах активного навчання. Професійно-творча підготовка майбутніх фахівців при цьому стає реальнішою і цілеспрямованою. Застосування проблемного навчання сприяє формуванню у них уміння самостійно побачити проблему чи сформулювати її, висунути гіпотезу, винайти спосіб рішення, аналізувати результати, сформулювати висновки та побачити можливості їх застосування – що є важливим для методичної культури вчителя.

Як вважає Л. Спірін важливим є формування творчого мислення майбутніх учителів, що в свою чергу є вагомим і для нашого дослідження, адже відноситься до творчого компоненту методичної культури вчителя. Автор вважає, що в умовах перебудови професійної освіти ефективними є заняття, на яких актуалізується діалогова взаємодія. Показово, що, в якості засобу підготовки майбутнього вчителя він виділяє комплекс певних умов, як об'єктивних, так і суб'єктивних:

– наявність у студентів достатнього теоретичного знання для здійснення педагогічного аналізу та прийняття відповідних рішень;

– звернення уваги на формування моральної свідомості і самосвідомості студентів, активне включення їх у процес оцінювання педагогічних фактів, явищ, подій в певних педагогічних системах;

– наявність засобів, що виконують регуляторну функцію в управлінні пізнавальною діяльністю учнів;

– забезпечення вимоги «думай сам і активно бери участь в діалозі»;

– послідовний розвиток у студентів внутрішньої потреби й інтересу до аналітичної роботи з педагогічними ситуаціями, в процесі якої складаються риси продуктивного стилю мислення: системність, евристичність, ймовірність, конкретність, прогностичність, самокритичність, рефлексивність [6, с.101].

Дослідник зауважує, що форми діалогу стимулюють студентів активно вирішувати суперечливі навчально-виховні проблеми, шукати відповіді на питання: «Чому так сталося і що треба робити в даній ситуації?». Важливо те, що реалізується колективний діалог-доказ на основі використання наукової психології, педагогіки, соціології, філософії, методики.

Формування методичної культури студентів, як і їх методична підготовка, повинна відбуватись згідно системного, культурологічного, особтистісно-діяльнісного, суб’єктно-діяльнісного підходів [1, с.15].

З точки зору системного підходу всі елементи педагогічного процесу розглядаються як сукупність взаємопов’язаних елементів єдиної цілісної системи. Даний підхід розуміється як сукупність окремих компонентів методичної освіти майбутнього вчителя не ізольовано, а в контексті формування його професійно-педагогічної культури.

З позиції культурологічного підходу, щодо підготовки фахівців, головним фактором становлення педагога є формування професійно-педагогічної культури [2, с. 68].

Трактуючи особистісно-діяльнісний підхід, А. Карачевцева зазначає, що освітній процес необхідно розглядати як єдність особистого і діяльнісного компонентів. Особистісний компонент цього підходу, як вказує І. Зимова, припускає, що все навчання будується з урахуванням досвіду майбутнього педагога, його особистісних особливостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Навчання проходить крізь призму особистості, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи і т.д.

Розкриваючи сутність суб'єктно-діяльнісного підходу, П. Решетніков, пише, що при цьому підході освіта розуміється як процес розвитку і становлення людини як суб'єкта діяльності, при цьому діяльність аналізується з позиції суб'єкта, що виконує дії в аспекті їх доцільності, усвідомленості, осмисленості, оптимальності, з позиції формування та перетворення індивідуально-неповторного досвіду на основі залучення майбутніх учителів до практичної діяльності.

**Висновки**. Таким чином, з огляду на вищезазначене, стверджуємо, що формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки, носить системний та послідовний характер. Реалізовуючи різноманітні шляхи формування методичної культури студентів у навчально-виховний процес вищої школи варто втілювати розвивальне, проблемне навчання, будувати діалогову взаємодію на принципах активного навчання, залучати майбутніх фахівців до багатофункціональної професійно-педагогічної діяльності з урахуванням творчості та інноваційності.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробці та експериментальній перевірці програми формування методичної культури майбутніх фахівців.

**Список використаних джерел**

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956-1996 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Авраменко Квітослава Богданівна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
2. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 08 / Татьяна Николаевна Бережная. – Ставрополь, 2009 г. – 211 с.
3. Грицай Н. Б. Методична культура як важливий компонент системи методичної підготовки майбутнього вчителя біології / Н. Б. Грицай // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2012, № 7 (25). С. 3 – 9.
4. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя. Навч. посіб. / В. В. Радул. – Кіровоград: 2000. – 36 с.
5. Сидоренко Т. Д. Дидактичні основи формування педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Сидоренко Тетяна Дмитрівна; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.
6. Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в Європейський освітній простір. Матеріали регіонального науково-практичного семінару за ред. проф. Терещука Г.В. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 177 с.

**References**

1. Avramenko K. B. Metodychna pidhotovka vchyteliv pochatkovykh klasiv u pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (1956-1996 rr.): Avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Avramenko Kvitoslava Bohdanivna; Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity APN Ukrayiny. – K., 2002. – 20 s.
2. Berezhnaja T. N. Formirovanie innovacionnoj metodicheskoj kul'tury uchitelja nachal'nyh klassov v processe professional'noj podgotovki v vuze. Dis. kand. ped. nauk: 13. 00. 08 / Tat'jana Nikolaevna Berezhnaja. – Stavropol', 2009 g. – 211 s.
3. Hrytsay N. B. Metodychna kul'tura yak vazhlyvyy komponent systemy metodychnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya biolohiyi / N. B. Hrytsay // Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. – 2012, № 7 (25). S. 3 – 9.
4. Radul V. V. Pedahohichna kul'tura ta sotsial'na zrilist' vchytelya. Navch. posib. / V. V. Radul. – Kirovohrad: 2000. – 36 s.
5. Sydorenko T. D. Dydaktychni osnovy formuvannya pedahohichnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.09 / Sydorenko Tetyana Dmytrivna; Kryvoriz. derzh. ped. un-t. – Kryvyy Rih, 2011. – 20 s.
6. Formuvannya profesiynoyi kul'tury vchytelya v konteksti intehratsiyi Ukrayiny v Yevropeys'kyy osvitniy prostir. Materialy rehional'noho naukovo-praktychnoho seminaru za red. prof. Tereshchuka H. V. – Ternopil': Vyd-vo TNPU im. V. Hnatyuka, 2007. – 177 s.

**Резюме.** В публикации автор осуществляет анализ сущности понятия «методическая культура студентов» и теоретически обосновывает пути ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов. Раскрывает роль учебных дисциплин в формировании методической культуры студентов-педагогов, подчеркивает важность развивающего, активного обучения с использованием диалогового взаимодействия.

Ключевые слова: методическая культура студентов, пути формирования методической культуры, виды профессиональной деятельности, методические задачи, учебные ситуации, диалоговая взаимодействие.

**Summary**. Publication author analyzes the essence of the concept of "culture methodical students' and theoretically justifies the ways of its formation in the training of primary school teachers. Revealing the role of academic disciplines in the formation of methodological culture of students, teachers, emphasizes the importance of developing, active learning using interactive interaction.

Key words: methodical culture of students, methodical ways of creating culture, professional activities, methodological problems, learning situations, dialogue interaction.

**УДК 159.9: 17.022.1** **Л.О. НОВІК**

## ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ІМІДЖУ ПСИХОЛОГА

*У статті на основі теоретико-емпіричного аналізу наукових розвідок з проблеми охарактеризовано особливості іміджу як результату соціального пізнання та самовизначення особистості, сформульовано визначення професійного іміджу. Спираючись на комплекс професійно-психологічних завдань фахівця у галузі психології, виділено психологічні компоненти його професійного іміджу.*

***Ключові слова**: імідж, самовизначення, професійний імідж, практичний психолог, психологічні складові.*

**Постановка проблеми.** Прагнення людини до самовдосконалення та саморозвитку, а також досягнення поставленої мети в умовах професійної діяльності стало уже звичним явищем. Відповідно до цього основними критеріями професіоналізму сучасного фахівця стають: професійна компетентність, ділова ініціатива, здатність викликати симпатію, толерантність, тактовність, здатність до самопрезентації та вміння справляти позитивний вплив на оточуючих та ін. Всі ці критерії є складовими професійного іміджу фахівця, який вважається одним з основних ресурсів, що забезпечує високий соціальний престиж як конкретної людини, так і певної організації.

Образ людини на робочому місці повинен демонструвати якості, які суспільство вимагає від представників кожного виду професії. Доцільний, адекватний імідж є необхідним для будь-якого виду соціальної діяльності, і психолога зокрема. Професія психолога сьогодні затребувана на ринку праці, тому перед кожним «лікарем душ людських» постає завдання представити себе як професіонала, не схожого на інших і найкращого.

**Мета статті** – визначити психологічні складові професійного іміджу психолога.

**Результати теоретичного дослідження.** Аналіз наукової літератури з проблеми дозволяє стверджувати, що поняття «імідж», яке активно входить у різні сфери нашого життя, не сучасний винахід, простимульований суспільно-політичними та економічними змінами у суспільстві, оскільки він існував ще в давні часи у вигляді спеціально сконструйованих образів та уявлень масової свідомості (наприклад, імідж воїна, імідж нації тощо). Теоретичні основи феномену іміджу в латентній формі закладені ще в працях античних філософів Платона і Арістотеля, Цицерона і Сенеки. Одним з перших засновників теорії іміджу вважається Н. Макіавелі, який, на відміну від сучасних дослідників, вважав, що імідж не пов'язаний з особистістю, це лише «картинка», завдяки якій людина грає обрану роль і за якою «більшість судить про неї по тому, якою вона видається» [6].

Вітчизняну наукову громадськість проблема іміджу, іміджології та іміджування почала цікавити наприкінці XX – на початку XXI століття. У цей час активно досліджуються загальні питання психології іміджу (О. Володарська, О.Панасюк, О.Перелигіна, В.Шепель та ін.), вивчення психологічних аспектів формування іміджу (П. Гуревич, В.Маценко, А.Панасюк, Г. Почепцов, Е. Семпсон та ін.), змісту професійних іміджів політиків, державних службовців, бізнесменів (І. Альохіна, С. Денисюк, Г. Дідух, Н. Лікарчук, Г. Почепцов, Р. Ромашкін та ін.), педагогів (О. Ковальова, Л. Ковальчук, О.Чебикін та ін.), психологів (Л. Зотова, А.Кривцова, ,О. Купріна, С.Салманова та ін.).

Дослідники, що займаються проблемою вивчення іміджу, визначають його як «результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкта, внаслідок чого в психіці кожного із них формується образ цього об'єкта, який ними оцінюється, що призводить до формування погляду, ставлення» [4], «вигляд, тобто та форма життєвого прояву людини, завдяки якій «на люди» виставляються сильнодіючі особистісно-ділові характеристики» [8], «цілеспрямований процес створення потрібного враження» [1], «найбільш економний спосіб породження і розпізнавання складної соціальної дійсності, як результат обробки інформації, як згорнутий текст, як комунікативну одиницю, за допомогою якої можна працювати з масовою свідомістю» [5] тощо.

Відсутність єдиного тлумачення іміджу призводить до того, що дослідники по-різному підходять до визначення його типології, структури, а також виконуваних ним функцій.

На нашу думку, серед запропонованих підходів психологічну сутність іміджу найточніше відображає визначення О. Мєдвєдєвої: «Імідж – цілеспрямовано створений особливого роду образ-уявлення, що за допомогою асоціацій наділяє об'єкт (явище, особистість, товар тощо) додатковими цінностями і завдяки цьому, сприяє більш емоційному сприйняттю об'єкта» [2, с.185].

Таким чином, імідж виступає результатом соціального пізнання, однак на відміну від перцептивного образу, імідж – це завжди керований образ. На цю особливість вказує слово «створений» у наведених вище визначеннях. Цілеспрямованість вважається видовою особливістю іміджу як психічного образу. До особливостей іміджу варто віднести і його активну природу, як з боку носія (індуктора) іміджу, так і реципієнта. Так, реципієнт буде виявляти активність у вигляді інтерпретації та декодування символічних сигналів, надісланих індуктором. Для реципієнта імідж та особистість індуктора фактично нероздільні. Активність індуктора виявляється, в першу чергу, у відборі одиниць ідентичності для трансляції оточуючим. Цей процес забезпечується процесом прийняття рішення відносно того, ким він хоче бути в очах інших людей, т.б. процесом самовизначення. Н. Іванова вважає, що процес самовизначення пов'язаний з процесом прийняття рішення щодо виявлення і утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Дослідниця виділяє два види самовизначення: соціальне, джерелом якого виступає соціальне середовище, і професійне, яке формується в контексті професійного середовища. Саме професійне середовище є умовою формування та засобом існування професійного іміджу особистості[2, с.98].

Виходячи з вище сказаного, ми будемо розглядати професійний імідж як образ, уявлення про переваги та недоліки певного фаху, вміння та навички, необхідні для його опанування, його важливість та необхідність у суспільстві. Імідж психолога можна розглядати як емоційно привабливий для оточуючих образ фахівця, що відповідає очікуванням конкретної людини чи групи людей.

На думку більшості дослідників (Н. Чепелєва, Н. Пов'якель, В. Панок та ін.), конструювання моделі особистості практичного психолога повинно відображати комплекс його професійно-психологічних завдань:

– вектор взаємодії суб'єкта з довкіллям (змістом його є ідея про багаторівневий характер взаємодії суб'єкта з навколишнім природнім і соціальним середовищем. Тут вирізнено п'ять рівнів взаємодії та відповідних їм рівнів аналізу особистості практичного психолога: психосоматичне здоров'я, суб'єкт діяльності, особистісні риси, соціальна поведінка, значеннєвий (смисловий);

– вектор структурної організації суб'єкта (когнітивна, мотиваційна і операційна складові структури суб'єкта);

– вектор часу дає можливість простежити динаміку системи і спрогнозувати подальший її розвиток [7].

Модель особистості практичного психолога, запропонована Н. Чепелєвою та Н. Пов'якель, включає наступні складові [7]:

1) мотиваційно-цільова підструктура особистості передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння;

2) когнітивна підструктура, до якої відноситься сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатичність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів, які зумовлюють проекції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект.

3) операційно-технологічна підструктура передбачає розвинену компетентність особистості фахівця-психолога. Вона включає володіння основними професійними вміннями і навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект.

4) комунікативно-рольова підструктура передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні і комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості - акторські та режисерські, організаційні, які дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект. Остання - це здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини чи групи, яка є найважливішою складовою спеціальних здібностей до психологічної діяльності.

5) регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція.

Узагальнюючи ці та інші дослідження можна сказати, що складовими змісту іміджу психолога виступають чотири основні компоненти: 1) природні якості, які характеризують переважно динамічні особливості особистості і є соціально бажаними (комунікативність, емпатійність, рефлексивність, тактовність, почуття гумору), 2) особистісні якості, які активно розвиваються і формуються під впливом життя і навчально-професійної діяльності (моральні цінності, психічне здоров’я, здатність до співпраці, володіння комплексом людинознавчих технологій), 3) якості, які пов’язані з життєвим і професійним досвідом особистості (володіння професійними особистісними техніками, ораторські здібності, контроль за невербальними формами спілкування, прагнення до самовдосконалення), 4) індивідуальні особливості особистості психолога, що сприймаються завдяки зовнішнім ознакам, атрибутам, звичкам, захопленням.

Професійний імідж психолога починає формуватися під час навчання у вузі, де закладаються підвалини його майбутньої професійної діяльності, тоді як працювати він розпочне значно пізніше завдяки постійному самовдосконаленню, професійному зростанню та творчому пошуку фахівця.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Позитивний професійний імідж — запорука успіху, досягнення найвищих щаблів кар’єрного росту та самореалізації особистості. Знання психологічних складових професійного іміджу психолога дозволить правильно організувати процес його формування під час навчання у вузі.

Перспективи подальшого дослідження проблеми ми вбачаємо у з’ясуванні рівня сформованості складових професійного іміджу майбутніх психологів та визначенні шляхів формування ефективного іміджу їх професійної діяльності.

**Список використаних джерел**

1. Гуревич П. С. Приключения имиджа : типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия / П. С. Гуревич. – М. : Искусство, 1991. – 219 с.
2. Иванова Н.Л. О модели самоопределения личности в социальной и профессиональной среде / Н.Л. Иванова // Ярославский психологический вестник. – 2009. – № 25 – С. 95-101.
3. Медведева Е. В. Основы рекламоведение / Е.В.Медведева. – М.: «РИП-холдинг», 2003. – 262 с.

4. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа : стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.
5. Почепцов Г. Г. Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2001. – 698 с.
6. Симонова И. Ф. Становление теоретических предпосылок к исследованию имиджа / И. Ф.Симонова // http: www.simmerk.ru/infstud/leck/imidg/
7. Чепелєва Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель // Психологія: Збірник наукових праць - Вип. 3. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. - С. 35-41.
8. Шепель В. М. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.

**References**

1. Gurevich P. S. Prikljuchenija imidzha : tipologija televizionnogo obraza i paradoksy ego vosprijatija / P.S. Gurevich. – M.: Iskusstvo, 1991. – 219 s.
2. Ivanova N. L. O modeli samoopredelenija lichnosti v social'noj i professional'noj srede / N.L. Ivanova // Jaroslavskij psihologicheskij vestnik. – 2009. – № 25. – S. 95-101.
3. Medvedeva E. V. Osnovy reklamovedenie / E.V.Medvedeva. — M.: «RIP-holding», 2003. — 262 s.
4. Panasjuk A. Ju. Formirovanie imidzha : strategija, psihotehnologii, psihotehniki / A. Ju. Panasjuk. – M.: Omega-L, 2007. — 266 s.
5. Pochepcov G. G. Imidzhelogija / G. G. Pochepcov. – [2-e izd., ispr. i dop.]. – M.: Refl-buk; K.: Vakler, 2001. – 698 s.
6. Simonova I. F. Stanovlenie teoreticheskih predposylok k issledovaniju imidzha / I. F.Simonova // http: www.simmerk.ru/infstud/leck/imidg/
7. Chepelyeva N. V. Teoretychne obgruntuvannya modeli osobystosti praktychnoho psykholoha / N.V. Chepelyeva, N. I. Pov"yakel' // Psykholohiya: Zbirnyk naukovykh prats' – Vyp. 3. – K.: NPU im. M.P. Drahomanova, 1998. – S. 35-41.
8. Shepel' V. M. Kak nravit'sja ljudjam / V. M. Shepel'. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. – 576 s.

**Резюме**. В статье на основе теоретико-эмпирического анализа научной литературы охарактеризировано особенности имиджа как результата социального познания и самоопределения личности, сформулировано определение профессионального имиджа. Исходя из профессионально-психологических заданий психолога, определены психологические составляющие его профессионального имиджа.

Ключевые слова: имидж, самоопределение, профессиональный имидж, практический психолог, психологические составляющие имиджа.

**Summary.** The peculiarities of image as the result of social cognition and self-determination of personality are analyzed in the article, the definition of professional image is formed on the basis of theoretical and empirical analysis of scientific studies on the issue. The psychological components of professional image of an expert in a field of psychology are allocated basing on the range of vocational and professional psychological tasks of thes expert.

Key words**:** image, self-determination, professional image, practical psychologist, psychological components.

**УДК 159. 9 : [801.82:378.147-057.875]** **І.О. НОГАЧЕВСЬКА**

## РОЗУМІННЯ ТЕКСТІВ – БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

*Особистісно-професійний розвиток студентів вищої школи вирізняється своєрідним змістом та динамікою. В даному контексті розглянуто необхідність формування у майбутніх фахівців спеціальних стратегій пізнавальної діяльності, що сприятиме підвищенню рівня розуміння наукових текстів. У статті розкрито взаємозв'язок інтелекту та розуміння у феномені інтелектуальної культури, вказано на специфіку розуміння наукових текстів молодими спеціалістами. Акцентується увага на важливих аспектах взаємодії викладача та студентів, розвитку психологічної освіти та психологічної практики у площині інтегрованого та компетентнісного підходу до навчання в сучасному соціокультурному просторі.*

***Ключові слова:*** *розуміння, науковий текст, студент, інтелект, інтелектуальна культура, стратегії пізнавальної діяльності, професійний досвід.*

**Постановка проблеми.** Завдання, які стоять перед вищою школою, вимагають активного пошуку резервів підвищення ефективності вузівського навчання. У суспільстві з'явились нові цінності – проектування саморозвитку, самовдосконалення особистості, що стали сучасною парадигмою освіти. В ситуації соціокультурної інтеграції, суспільство вимагає від кожної особистості розвитку творчого мислення, самостійності, динамічності, здатності до засвоєння в короткі терміни максимум інформації.

Процес навчання у вузі спирається на самостійну, дослідницьку діяльність студентів по засвоєнню науки, її теорії, понятійного апарату, закономірностей, що вимагає досить високого рівня інтелектуальної

культури. Важливу роль у її становленні відіграє здатність розуміти і використовувати різні види текстів – знакові вирази різних теорій, концепцій, результати експериментальних досліджень.

На сьогодні, навчання у вузі в основному спрямоване на повідомлення знань, їх закріплення і перевірку, недостатньо аналізується операціональна сторона навчання, мало уваги приділяється розвитку здатності розуміти тексти. Однією з найважливіших завдань сучасної психології є забезпечити не лише засвоєння знань, а й формувати способи пізнавальної діяльності як прояв інтелектуальної культури в роботі з текстами.

Недостатній рівень сформованості вміння працювати з науковим текстом неминуче обертається серйозним гальмом у навчальній роботі, що в кінцевому підсумку знижує темп її і може спричинити неуспішність студента.

Мета вузу – виховати творчого фахівця-професіонала і навчити його самостійно здобувати знання. Дані цілі будуть досягатися, якщо починаючи з першого курсу, навчити студентів самоорганізовуватись і самостійно працювати з навчальним матеріалом, в якості якого виступають тексти різної тематики та складності. Велика роль тут належить вмінню працювати з науковими текстами, з якими студенти знайомляться щоденно.

**Мета статті** полягає у систематизації теоретичного аналізу філософських, психологічних та педагогічних підходів до проблеми розуміння текстів як базового компоненту навчання студентів у вищій школі; визначенні психологічного змісту феномену інтелектуальної культури та розуміння тексту; аналізі взаємозв'язку та єдності категорій інтелекту та розуміння у феномені інтелектуальної культури; вивченні типових стратегій розуміння тексту сучасними студентами, досвіду їх засвоєння; з'ясуванні перспектив розвитку професійного потенціалу молодого спеціаліста.

**Результати теоретичного дослідження.** Поле значень терміна «розуміння» широке та різновекторне. У психології воно вживається у багатьох значеннях: «інсайту» (Дильтей В., Вертгеймер М.); усвідомлення, відображення в мозку зв'язків, відносин між предметами і явищами реального світу (Рубінштейн С.Л.); процесу мислення (Платонов К.К., Костюк Г.С.); інтерпретації знака, тобто значення (Жинкін Н.І.) та ін.

Нішанов В.К. трактує «розуміння» як: декодування; переклад зовнішньої мови на внутрішню мову дослідника; інтерпретація; оцінка; осягнення унікального; результат пояснення; синтез цілісності. Об'єднуючи розуміння як метод, і як психічний процес, дослідник вважає, що процес розуміння може здійснюватись на будь-якому рівні пізнання і з будь-яким матеріалом [6, с. 13].

Для повноцінного розуміння важливе знання різноманітних картин світу, концепцій, теорій, і здатність бачити предмет з різних сторін. При цьому власна картина світу, власна точка зору повинні слугувати основою для пояснення альтернативних варіантів розуміння [6, с.32]. Інтелект є «реалізована здатність розуміти» [1].

У наукових дослідженнях проблеми інтелекту та розуміння розглядались, в основному, як незалежні категорії, хоча у феномені інтелектуальної культури вони представлені в єдності та взаємозв'язку. Специфіка феномену інтелектуальної культури розглядається як певний симбіоз, що поєднує в собі: нагромадження асоціацій (Гардлі Д., Прістлі Дж.та ін.), процес вирішення задач (Ах Н., Марбе К. та ін.), інтелектуальні операції (Зельц О.), акт переструктурування ситуацій (Вертгеймер М., Дункер К. та ін.), логічні структури пізнання (Піаже Ж.) та ін.

На думку Брудного А., інтелект – це здатність розуміти, а розуміння – це здатність осягнути смисл та значення, та досягнутий завдяки цьому результат [1]. Якщо мислення розглядається як процес, то інтелект виступає як його якісна своєрідність. Це дає можливість розуміти інтелектуальну культуру як певний рівень та характеристику пізнавальної діяльності, що формується на основі інтелектуальних дій та стратегій, які дають можливість збагнути глибинний смисл отриманої інформації.

Як зазначає Іванова В.П., феномен інтелектуальної культури включає змістовний, операціональний і особистісний компоненти. До змістового відносять науково-методичні та предметні знання; операціональний компонент включає стратегії розуміння наукового тексту і рефлексію процесу пізнання; особистісний виражений в усвідомленні професійно-особистісного сенсу інформації та шляхів його творчого використання [2].

На думку дослідниці, у психологічній характеристиці розуміння наукового тексту як компоненту інтелектуальної культури провідним є: усвідомлення концепції авторського тексту; системи понять; виділення професійно особистісного сенсу інформації та рефлексія стратегій пізнання. Активне засвоєння тексту студентами виражається в основних стратегіях розуміння: діалог, компресія, моделювання, систематизація наукових понять. Умовою розвитку стратегій розуміння є система навчальних дій студентів, які спрямовуються питаннями і установками лектора, творчими завданнями, термінологічною роботою і т.д. Психолого-педагогічні основи формування інтелектуальної культури студентів включають організацію навчальних дій по засвоєнню певних стратегій розуміння і творчого застосування отриманої інформації [2].

Робота з текстом - читання і розуміння його – історично вироблена специфічна комунікативно-пізнавальна складова розумової діяльності і засіб формування творчого мислення. Розуміння тексту передбачає активізацію інтелектуальних, моральних і духовних зусиль людини. В процесі читання, текст часто осмислюється та переживається емоційно, особистісно, творчо. Він виступає спонукаючим механізмом до народження нових думок, ідей, задумів, проектів.

Розуміння як осягнення смислу наукового тексту залежить від великої кількості факторів, які умовно можна розділити на дві групи: а) фактори, пов'язані з об'єктом, тобто з науковим текстом: складність, абстрактність, обсяг; б) чинники, пов'язані з суб'єктом: рівень підготовки, його знання, установки, потреби, мотиви, сформованість пізнавальної сфери, володіння розумовими операціями та ін. [2, с.4-6]

Особистість студента, його ставлення до наукового тексту визначають глибину розуміння. Питання залежності розуміння від ставлення до навчального матеріалу вперше було сформульоване Леонтьєвим О.М. як залежність розуміння від особистісного смислу у зв'язку з аналізом процесів свідомого навчання. Найбільш глибоке розуміння досягається в тому випадку, якщо завдання набуває для того, хто навчається, особистісного сенсу, який Леонтьєв О.М. визначає як відношення мотиву до мети [4].

Адекватно зрозумілий текст може перебувати в плані значень, або в плані смислів. Жинкін М.І. зауважував, що говорячи про смисл, ми потрапляємо в компетенцію інтелекту [3, с.88]. Глибина розуміння тексту передбачає його зв'язок з особистісними утвореннями, тобто з планом «смислів». Особистісне ставлення забезпечує високу стійкість змісту зрозумілого матеріалу в системі знань і активне оперування ними.

Зважаючи на це, зміст тексту можна представити як ідеальну розумову модель певної ситуації, визначеного фрагменту дійсності або уявного світу, включену в нормативно-ціннісну систему студента, а розуміння як інтелектуальну процедуру її побудови. Можна припустити, що здійснюючи розуміння чого-небудь, суб'єкт створює деякі уявні моделі або конструкції, пов'язуючи їх, з одного боку, з об'єктом – текстом, а з іншого – наявними у ньому знаннями про світ. Причому, це внутрішні, ідеальні моделі, які він створює сам, а не засвоює в готовому вигляді, оскільки зміст тексту можна лише виявити, встановити.

Уміння аналізувати науковий текст – це те, чому необхідно навчити студента якомога раніше, і роль викладача тут чи не найважливіша. Цей професійно-особистісний аспект взаємодії між викладачем і студентами тісно переплітається з предметно-змістовою стороною взаємодії, пов'язаною з регуляцією процесу засвоєння діяльності. Результатом таких взаємодій є вироблення стратегії навчання. До таких стратегій, на думку Іванової В.П., належать і стратегії розуміння, що визначаються як загальний план осмислення наукового тексту, що виходить із співвідношення основних структурних елементів тексту та певних умов. Одна з найважливіших стратегій розуміння безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. В процесі взаємодії з викладачем (або текстом) студент починає усвідомлювати неповноту своєї картини світу і починає її добудовувати [2, с.6-8].

«Зрозуміти – значить зібрати працюючу модель» [1]. При цьому важливим є не тільки встановлення зв'язків між різними елементами, а й визначення значимості цих зв'язків, і побудова на їх основі цілого – розуміння об'єкта, ситуації або явища. Робота з текстом та його розуміння передбачає створення осмисленого внутрішнього образу, відповідного тому, який використовував адресат.

Для формування умінь працювати з науковим текстом потрібно використовувати всі форми роботи зі студентами, в тому числі і лекцію, яка є науковим текстом аудіально представленим. Тому спочатку самостійна робота студентів організується викладачем, і лише потім стає внутрішньою характеристикою пізнавальної діяльності студента, що має певний рівень активності і інтенсивності. Робота студента на лекції – складний процес, який поєднує в собі три види діяльності: слухання, осмислення і власне конспектування.

Процес слухання може бути оптимізовано, якщо студент в процесі сприйняття усного тексту виділяє основні його положення. Не можна зрозуміти і запам’ятати все, що говорить лектор, однак можна виділити основні положення, основні моменти.

Уміння виділяти ключові слова і цілі фрази дуже важливе для розуміння тексту та його конспектування. Зазвичай, в конспекті відображається особистісна позиція суб’єкта. Творчість студента буде виражатись тут в виокремленні структурних елементів тексту, в відборі цікавих фактів і закономірностей з позицій сучасника. Однак на думку Палагіної І.В., це складне новоутворення у студентів 1-2 курсу майже не сформоване [7, с.40].

Розглядаючи і експериментально досліджуючи смислові опорні пункти та їх роль в розумінні тексту, Смирнов А.А. зазначає, що вони виникають при виділенні істотного, основного, найбільш характерного. Тому використання ключових слів, що виділяють головне в тексті, веде до глибшого осмислення останнього [8, с. 155].

Глибоке особистісно забарвлене оволодіння структуруванням матеріалу можливе лише за умови залучення студента в навчальний процес в ролі активного учасника.

Спочатку науковий текст виступає перед студентом як проблемна ситуація, яка потребує свого вирішення. Будь-яке розуміння – це подолання чогось незрозумілого, тому воно завжди відображає проблемну ситуацію. Вирішення проблемної ситуації можливе за діалогічним типом, де студент повинен проявити інтелектуальну активність. Об'єктивність невідомого в науковому тексті здійснюється у формі питання, заданого до тексту, до самого себе, що є початковою ланкою мисленнєвої взаємодії студента і наукового тексту.

У роботі з науковим текстом важливу роль відіграє діалог з текстом та використанням різноманітних питань. Питання – це і форма, і сам рух до розуміння. Сформульоване питання ставить студента в активну позицію: збуджує увагу і пізнавальну активність, що, в свою чергу, створює умови для пригадування вже наявних знань і співвіднесення їх з новою інформацією. Таким чином, питання є поштовхом до самоконтролю, зовнішнім стимулом, що визначає напрям руху процесу розуміння. Запитання виступає і як засіб розвитку мислення, і як показник певного рівня розвитку мислення. Питання – це діагностичний засіб, показник розуміння тексту і засіб визначення рівня розуміння.

Ляудіс В.Я. особливу увагу приділяє рефлексивним завданням. Саме вони, на його думку, забезпечують перехід до метапізнавальної діяльності, тобто до усвідомленого використання власних прийомів побудови евристик, алгоритмів, способів аналізу складних відкритих проблемних ситуацій та ін. Особливістю цієї групи завдань є те, що вони вимагають для свого вирішення запровадження особливих ситуацій навчальної взаємодії та призводять до зміни установки – від освоєння предметного знання до установки на виявлення способів власної мисленнєвої діяльності [5, с.33].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Розуміння тексту є необхідною передумовою і складовою формування інтелектуальної культури майбутнього спеціаліста та включає усвідомлення методологічних аспектів наукової інформації. Рівень розуміння наукового тексту визначається засвоєнням раціональних стратегій пізнавальної діяльності, які можуть бути вироблені студентами на основі засвоєння певних навчальних дій під керівництвом викладача. Розуміння текстів може бути вдосконалено певною технологією проведенням лекцій і семінарів: установками на діалог з автором, системою творчих завдань по систематизації, моделюванню та застосуванню отриманих знань.

Таким чином, дійсна глибина розуміння тексту визначається його зв'язком з особистісними утвореннями, коли реалізується переведення знань в смисловий план, що припускає високу пізнавальну активність студента, а це можливо лише при опорі на таку форму взаємодії як співпраця викладача і студентів. Результатом таких взаємодій є вироблені певні стратегії навчання, до яких відносяться стратегії розуміння.

Вміння працювати з ключовими, опорними словами, з заголовком, діалог з текстом, складання різних схем, робота з системою понять – це те, що призводить до розуміння наукового тексту. Вони розвиваються в усіх видах роботи і тільки потім стають основою самостійної роботи, перетворюючись у внутрішню характеристику пізнавальної діяльності студентів.

Для ефективності розуміння необхідний особливий апарат розуміння, котрий можна визначити як інтелектуальний простір, виражений в системі пізнавальних дій, стратегій сприйняття і розуміння наукового тексту.

**Список використаних джерел**


1. Брудный А.А. Психологическая герменевтика / Арон Абрамович Брудный. – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
2. Иванова В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интелектуальной культуры студентов: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / В.П.Иванова. – М., 2004. – 27 с.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин / [предисл. Р.Г.Котова, А.И.Новикова]. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд.]. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: [учебное пособие] / В.Я.Ляудис. – М.: УРАО, 2000. – 125 с.
6. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный аналіз / В.К.Нишанов. – Фрунзе, 1990. – 227 с.
7. Палагина И.В. Формирование рефлексивной культуры диалога при решении учащимися творческих задач / И.В.Палагина, И.Н.Семенов // Человек в мир диалога. – Л.: ЛГПИ, 1900. – С. 169-172.
8. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти / Анатолий Александрович Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. – 342 с.


**References**


1. Brudnyj A.A. Psihologicheskaja germenevtika / Aron Abramovich Brudnyj. – M.: Labirint, 2005. – 336 s.
2. Ivanova V.P. Ponimanie nauchnogo teksta kak faktor formirovanija intelektual'noj kul'tury studentov: avtoref. dis. na soisk. uch. stepeni kand. psih. nauk: spec. 19.00.07 “Pedagogicheskaja psihologija” / V.P.Ivanova. – M., 2004. – 27 s.
3. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informacii / Nikolaj Ivanovich Zhinkin / [predisl. R.G.Kotova, A.I. Novikova]. – M.: Nauka, 1982. – 157 s.
4. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / Aleksej Nikolaevich Leont'ev. – [2-e izd.]. – M.: Politizdat, 1977. – 304 s.
5. Ljaudis V.Ja. Metodika prepodavanija psihologii: [uchebnoe posobie] / V.Ja.Ljaudis. – M.: URAO, 2000. – 125 s.
6. Nishanov V.K. Fenomen ponimanija: kognitivnyj analiz / V.K. Nishanov. – Frunze, 1990. – 227 s
7. Palagina I.V. Formirovanie refleksivnoj kul'tury dialoga pri reshenii uchashhimisja tvorcheskih zadach / I.V.Palagina, I.N.Semenov // Chelovek v mir dialoga. – L.: LGPI, 1900. – S. 169-172.
8. Smirnov A.A. Problema psihologii pamjati / Anatolij Aleksandrovich Smirnov.// – M.: Pedagogika, 1987. – 342 s.


**Резюме.** Личностно-профессиональное развитие студентов высшей школы отличается своеобразным содержанием и динамикой. В данном контексте рассматривается необходимость формирования у будущих специалистов особых стратегий познавательной деятельности, что способствует повышению уровня понимания научных текстов. В статье раскрыта взаимосвязь интеллекта и понимания в феномене интеллектуальной культуры, освещается специфика понимания научных текстов молодыми специалистами. Акцентируется внимание на важных аспектах взаимодействия преподавателя и студентов, развитии психологического образования и психологической практики в плоскости интегрированного подхода к обучению в условиях современного социокультурного пространства.

Ключевые слова: понимание, научный текст, студент, интеллект, интеллектуальная культура, стратегии познавательной деятельности, профессиональный опыт.

**Summary.** Individual and professional development of high school students is noted by original content and some dynamics and peculiarities of independent work organization. In this context need for creating special strategies of cognitive activity that will contribute to increasing of the level of understanding of scientific texts is reviewed. The article deals with the relationship of intelligence and understanding in the phenomenon of intellectual culture and points to the specificity of understanding of scientific texts by young professionals. The key idea is the overview of important aspects of interaction between the lecturer and students in the process of working with text. Attention is focused on the development of psychological education and psychological practice in the context of the integrated and competence approach to teaching in modern social and cultural space.

Key words: understanding, scientific text, intellect, intellectual culture, student, strategies of cognitive activity, professional experience.

**УДК159.923:351.74**

**С.Б. ОЛЕКСІЄНКО**

## ОВОЛОДІННЯ МАЙБУТНІМИ ПРАВООХОРОНЦЯМИ ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗНАННЯМИ, НЕОБХІДНИМИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБ'ЄКТА ОПЕРАТИВНОГО ІНТЕРЕСУ З ПОЛІТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

*У статті розглядаються питання необхідності систематизації підходів до створення соціально-психологічної характеристики об'єкта оперативного інтересу з політичного середовища в інтересах правоохоронних органів України, аналізуються поняття «психологічний портрет», розглядаються основні вимоги, правила та рекомендації щодо створення психологічного портрету в інтересах правоохоронних органів України.*

***Ключові слова:*** *психологічний портрет, особистість, політична психологія, політичний діяч, методи психодіагностики.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлюється практикою здійснення спеціальних заходів, спрямованих на підтримку національних інтересів і державної політики України в економічній, політичній, воєнній, військово-технічній, екологічній та інформаційній сферах, необхідністю завчасного аналізу та прогнозування дій іноземців, які представляють інтерес для правоохоронних України у контексті прийняття рішень на користь нашої Держави.

Аналіз літератури свідчить, що психологічні аспекти особистості відображені в роботах І.В.Ващенко, В.В.Гончарова, Д.К.Грейсона, К.О'Дейлла, Л.М.Карамушки, С.Д. Максименка, В.О. Моляки, В.В.Рибалки, Р.Розена, Л.Є. Соколової, О.М. Столяренко, В.О.Тюріної, О.А.Філь, О.К.Філатова, Н.В. Чєпєлевої та ін.

Створення соціально-психологічної характеристики або соціально-психологічного портрету у контексті інформаційно-психологічного впливу досліджували А.В. Боброва, С.М. Бухарін, Іващененко О.В., О.В. Литвиненко, В.С. Медведєв, Д.В. Ольшанський, М.М. Ракитянський, Семеніга Ж.П., Ю.А. Шерковін, В.В. Циганов, Ю.В. Чуфаровський та інші.

**Метою статті** є розгляд та виокремлення особливостей побудови соціально-психологічної характеристики (соціально-психологічного портрету) особистості об'єкту оперативного інтересу при підготовці майбутніх правоохоронців до професійної діяльності.

**Результати теоретичного дослідження.** В останнє десятиріччя в діяльності правоохоронних органів України все активніше використовується психологічне портретування. Враховуючи вже існуючі визначення психологічного портрету (В.С.Медведєв, В.О.Образцов та С.М.Богомолова, О.М.Столяренко, Ю.В.Чуфаровський та ін.) автором пропонується таке тлумачення цього поняття у контексті оперативно-службової діяльності. *Психологічний портрет* − це цілісний, певною мірою формалізований та структурований спосіб представлення сукупності оперативно важливої психологічної та біографічної інформації щодо особи чи групи осіб в інтересах вирішення оперативно-службових завдань правоохоронних органів України.

Психологічний портрет може складатися відносно різних об'єктів зацікавленості спеціальних служб або правоохоронних органів: як політичного діяча, який безпосередньо (та певною мірою одноосібно) ухвалює рішення, групи осіб, яка готує рішення та за допомогою керівника (у тому числі формального) втілює їх в життя.

На думку автора найбільш вдало класифікував зазначені категорії об'єктів О.В. Литвиненко [6]. Розглядаючи поняття «суб'єкту, який ухвалює рішення» він зазначає що «традиційно це поняття охоплює сукупність трьох доволі різних частин:

- особи, які ухвалюють рішення;
- компактні структури, що ухвалюють рішення (адміністрації, штаби, комісії тощо);
- розподілені, або мережеві структури, що ухвалюють рішення» [6, с.122].

Як справедливо зауважує О.В. Литвиненко «…в реальному житті чітко відокремити типи операцій за суб'єктами впливу неможливо… Незважаючи на певні зміни, що відбулися останніми десятиріччями у процесі

ухвалення рішень, роль політичного лідера, державного діяча залишається надзвичайно важливою, а у багатьох випадках вирішальною» [6, с. 123].

Таким чином, ми будемо розглядати у даній статті особу, або групу осіб, котрі в межах своїх повноважень мають право приймати, насамперед зовнішньополітичні та зовнішньоекономічні рішення та представляють оперативний інтерес для правоохоронних органів України.

Розглядаючи особливості застосування психологічних методів отримання інформації при створенні психологічного портрету особистості, враховуючи специфіку діяльності правоохоронних органів України можна навести наступні методи:

- метод узагальнення незалежних характеристик;
- контент-аналіз документів;
- аналіз продуктів діяльності;
- візуальна психодіагностика;
- «графологічний» аналіз.

Розглядаючи можливість застосування такого методу, як так званого графологічного аналізу, слід зазначити, що в окремих випадках оперативно-розшукової та контррозвідувальної діяльності, враховуючи такі фактори, як дефіцит часу та дефіцит інформації під час вивчення особистості об'єкта зацікавленості правоохоронних органів України, даний метод може використовуватися у якості допоміжного. У той же час маємо наголосити про недостатню наукову обґрунтованість так званого графологічного аналізу. Спираючись при побудові психологічного портрету лише на зазначений метод - означає встати на хибний шлях.

При аналізі досліджень проблеми створення психологічного портрету особистості політичного діяча в інтересах правоохоронних органів України, можна стверджувати про певну фрагментарність, не завершеність побудови моделі портрету, не чіткість конкретних психологічних методів та методик.

Аналізуючи коло осіб, які представляють для нас інтерес у контексті прийняття рішень слід зазначити різні погляди фахівців на цю проблематику. Так, деякі автори [3; 4] ретельно вивчаючи аспекти методів та технологій інформаційних війн, у тому числі і у політиці розглядають в межах розробки стратегії провокацій в організації інформаційного протиборства психологічні портрети лише керівників. На думку авторів «На кожну особу, яка приймає та безпосередньо готує рішення розробляється психологічний портрет» [4, с. 206]. Для цього рекомендується використовувати наступні дані:

- базові властивості – темперамент, особливості мислення, сприйняття, самооцінка, батьківські настанови;
- компенсаторні властивості – способи адаптації, захисні механізми в їх позитивним та негативним для особистості проявах;
- «точки риску» - ситуації, що є руйнівними для стабільності особистості, обмежуючими ефективність поведінки.

Слід зазначити одну цікаву особливість запропонованого вище підходу до створення психологічного портрету, а саме мету психологічного опису особистості, яка полягає у виокремленні основного внутрішнього конфлікту, що впливає на її мотивацію поведінки. Цей конфлікт, на думку авторів «…породжує захисні механізми, аналіз яких дозволяє здійснити прогноз поведінки та визначити «слабкі місця» об'єкта. …знаючи їх можна здійснити на поведінку об'єкта ефективний інформаційний вплив та досягти згубної стратегії поведінки суперника» [4, с. 206].

Запропонований підхід до розробки психологічного портрету може представляти інтерес, але на думку автора є недосконалим, а саме: по-перше - недостатньо обґрунтованим (автори не наводять методологічну базу, на яку вони спиралися при визначенні структурних компонентів особистості), включення до базових властивостей особистості тих, які людина може змінювати протягом всього життя під впливом середовища та соціального оточення (варіативні властивості особистості) і тих, що набуті при народженні мають усталений характер; по-друге – схема вивчення має певною мірою спрощений характер, подекуди ігноруючи потребнісно-мотиваційну сферу особистості; по-третє – С.М. Бухарін, В.В. Циганов розглядають у якості противника лише осіб, які приймають рішення, але, на думку автора у багатьох крупних корпораціях, не кажучи про лідерів держав рішення можуть ухвалюватися певним колом осіб, які не завжди відомі широкій громадськості, а формальний керівник лише проголошує (формалізує) прийняте рішення.

М.М. Ракитянський [8] розглядаючи проблему психодіагностики рис політичних лідерів рекомендує, при створенні психологічного портрету здійснювати збір інформації за такими напрямами:

Я-концепція;

- потрібнісно-мотиваційна сфера;
- система політичних переконань;
- стиль ухвалення політичних рішень;
- стиль міжособистісних стосунків;
- стійкість до стресу.

Враховуючи специфічність діяльності правоохоронних органів України зупинимося більш детально на стилі ухвалення політичних рішень. Мається на увазі доцільність концентрації зусиль по збору інформації, складанні психологічних портретів, створення агентурно-оперативних позицій тощо, серед найближчого оточення політичного діяча, у разі ліберального або демократичного стилю його керівництва. Та навпаки,

зосередження зусиль на особистості суб'єкта, ретельному аналізу його потрібнісно-мотиваційної сфери у разі авторитарного стилю його керівництва.

На нашу думку, особливої уваги при створенні психологічного портрету особистості в інтересах правоохоронних органів України є якісна систематизація отриманих даних. У цьому контексті автор базується на діяльнісному підході, запропонованому О.М. Леонтьєвим [5], який передбачає вивчення особистості у діяльності, що спрямовує дослідника на аналіз діяльності конкретної особистості та на співставлення результатів цієї діяльності з її висловленнями та поведінкою. У цьому контексті варто визначити основні вимоги до створення психологічного портрету відповідними фахівцями правоохоронних органів. На нашу думку ці вимоги варто пояснити на прикладі виділення О.І. Анфіногеновим [1], О.М. Столяренком, В.І. Черниловим [10] основних характеристик психологічного портрету як прикінцевого документу.

Психологічний портрет:

- є відносно стійким психологічним утворенням. В першу чергу це відноситься до його базових компонентів, які особистість, як правило, не може змінювати довільно . Вони відносно стабильні у часі;
- має вірогіднісний характер, зважаючи на те, що властивості особистості можуть актуалізуватися у різних формах прояву і в той же час одна і та же форма поведінки може бути реалізацією різних індивідуально-особистісних тенденцій, що утруднює їх релевантну інтерпретацію;
- залежить від об'єктивності джерел інформації, способів отримання інформації, адекватності інтерпретації отриманих даних. Адекватність забезпечується критичністю висновків фахівця, відсутністю у нього стереотипів та упередженого відношення стосовно особистості, яка вивчається;
- є динамічним. Створення психологічного портрету є процесом безперервного уточнення та виявлення нової інформації про особистість, що представляє інтерес для правоохоронних органів України;
- характеризується прогностичністю. Психологічна інформація про особистість особи, яка вивчається має містити дані, що дозволяють прогнозувати її поведінку у тих чи інших ситуаціях;
- відповідає вимогам оптимальності, що є необхідною умовою при створенні психологічного портрету. Це передбачає осмислення психологічної інформації з метою її систематизації та оптимізації на підставі вибірковості. У той же час оптимальність передбачає, що психологічний портрет буде достатньо розкритий, повний. Крім цього, у портреті, як у кінцевому продукті, передбачається мінімальне використання спеціальної термінології, адже інформація, що міститься у портреті призначена замовнику (керівництву правоохоронних органів України, вищому керівництву Держави), який, як правило, не має спеціальної психологічної освіти.

Виходячи із зазначених вище характеристик психологічного портрету можна виокремити основні прийоми та правила складання психологічного портрета:

- прийом забезпечення повноти та вибірковості психологічного портрету;
- прийом урахування закономірностей та механізмів соціально-психологічного пізнання;
- прийом надання психологічному портрету визначених якостей, достатності, достовірності, цілісності;
- прийом структуризації, який базується на розумінні того, з якою метою вивчається особистість та відповідно до цього виокремлюються пріоритетність у вивченні конкретних особистісних особливостей. Цей прийом визначає алгоритм складання портрета.
- правило орієнтації на певну структуру особистості, здійсненні значущої типізації, індивідуалізації.

Автор пропонує використовувати наступну модель структурних компонентів особистості, яка може бути доповнена і розширена відповідно до конкретної мети створення психологічного портрета.

1. Спрямованість особистості (потреби, мотиви, життєві плани, концепції, ціннісні орієнтації, схильності, захоплення, смаки);
2. Соціально-психологічні особливості поведінки (у тому числі демографічні, культурні, статусні, стилі міжособистісного спілкування);
3. Особливості характеру (акцентуації);
4. Особливості когнітивних психічних властивостей та процесів (особливості інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, пізнавальних психічних процесів);
5. Операціональні характеристики (звички, знання, уміння, навички);
6. Психосоматичні та психофізіологічні властивості (швидкість протікання психічних процесів, статеві, вікові, морфологічні властивості, стан здоров'я, наявність можливих патології);

- прийом використання максимальної кількості джерел інформації;
- прийом рефлексії;
- прийом психологічного моделювання поведінки суб'єкта, який ухвалює рішення;
- прийом психологічної інтерпретації поведінки суб'єкта, який ухвалює рішення.

Для експертної оцінки психологічного портрету можуть використовуватися прагматичні критерії – веріфікованості, евристична цінність, внутрішня узгодженість, економність, функціональна значущість, широта охоплення [8].

Веріфікованість – психологічний портрет політичного діяча (особи), який ухвалює рішення має містити чітко визначені, логічно взаємопов'язані та доступні емпіричному обґрунтуванню концепції.

Евристична цінність - портрет має стимулювати нові психодіагностичні ідеї для подальшого вивчення досліджуваної особистості.

Внутрішня узгодженість – психологічний портрет має логічно та послідовно пояснювати ті особистісні феномени політичного діяча (особи), який ухвалює рішення.

Економність – портрет повинен містити тільки ті концепції та положення, що є достатніми і необхідними для характеристики діяльності та поведінки конкретної особистості.

Широта охоплення – портрет повинен охоплювати та пояснювати широке коло різних особистісних та поведінкових феноменів конкретної особи. Всебічний портрет може використовуватись як логічний каркас для об'єднання та інтеграції нових, поодиноких фактів, що були виявлені в процесі спостереження та вивчення.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що маємо всі підстави стверджувати, що створення психологічного портрету особистості політичного діяча, який є об'єктом оперативного інтересу, з використанням сучасної методологічної бази, адекватним підбором відповідних методів вивчення, ретельної інтерпретацією отриманих результатів надасть змогу фахівцям правоохоронних органів України сформулювати прогностичні рекомендації, які будуть референтними поведінковим проявам особи в конкретних ситуаціях, що, в свою чергу, відобразиться на якісно новому рівні діяльності української правоохоронної системи.

**Список використаних джерел**


1. Анфиногенов А.И. Психологическое портретирование неустановленного преступника. / А.И. Анфиногенов – М., 2001. – 112 с.
2. Боброва А.В. Основні форми сучасного політичного насилля. / А.В. Боброва – К., 2005. – 141 с.
3. Бухарин С.Н., Цыганов В.В. Информационные войны в бизнесе и политике. / С.Н. Бухарин, В.В. Цыганов – М., 2007. – 336 с.
4. Бухарин С.Н., Цыганов В.В. Методы и технологии информационных войн. / С.Н. Бухарин, В.В. Цыганов – М., 2007. – 382 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – М., 2005. - 352 с.
6. Литвиненко О.В. Інформаційні впливи та операції. Теоретико-аналітичні нариси. / О.В. Литвиненко – К., 2003. – 240 с.
7. Политическая психология: Хрестоматия. / Сост. Е.Б. Шестопал – М., 2007. – 448 с.
8. Ракитянский Н.М. Проблема психодиагностики политических лидеров. / Н.М. Ракитянский // ОНС № 6 – М. 1995. – с. 110.
9. Социальная психология. // Под ред. С. Московичи – СПб., 2007. – 592 с.
10. Столяренко А.М., Черненилов В.И. Понятие, структура и приемы составления психологического портрета. / А.М. Столяренко, В.И. Черненилов – Тарту, 1986. – 164 с.


**References**


1. Anfinogenov A.I. Psihologicheskoe portretirovanie neustanovlennogo prestupnika. / A.I. Anfinogenov – M., 2001. – 112 s.
2. Bobrova A.V. Osnovni formy suchasnoho politychnoho nasyllya. / A.V. Bobrova – K., 2005. – 141 s.
3. Buharin S.N., Cyganov V.V. Informacionnye vojny v biznese i politike. / S.N. Buharin, V.V. Cyganov – M., 2007. – 336 s.
4. Buharin S.N., Cyganov V.V. Metody i tehnologii informacionnyh vojn. / S.N. Buharin, V.V. Cyganov – M., 2007. – 382 s.
5. Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. / A.N. Leont'ev – M., 2005. - 352 s.
6. Lytvynenko O.V. Informatsiyni vplyvy ta operatsiyi. Teoretyko-analitychni narysy. / O.V. Lytvynenko – K., 2003. – 240 s.
7. Politicheskaja psihologija: Hrestomatija. / Sost. E.B. Shestopal – M., 2007. – 448 s.
8. Rakitjanskij N.M. Problema psihodiagnostiki politicheskih liderov. / N.M. Rakitjanskij // ONS № 6 – M. 1995. – s. 110.
9. Social'naja psihologija. // Pod red. S. Moskovichi – SPb., 2007. – 592 s.
10. Stoljarenko A.M., Chernenilov V.I. Ponjatie, struktura i priemy sostavlenija psihologicheskogo portreta. / A.M. Stoljarenko, V.I. Chernenilov – Tartu, 1986. – 164 s.



**Резюме.** В статье рассматривается вопрос необходимости систематизации подходов в отношении создания социально-психологической характеристики объекта оперативной заинтересованности в интересах правоохранительных органов Украины, анализируются понятия «психологический портрет», рассматриваются основные требования, правила и рекомендации в отношении создания психологического портрета в интересах правоохранительных органов Украины.



Ключевые слова: психологический портрет, личность, политическая психология, политический деятель, методы психодиагностики.



**Summary.** The given article deals with the question of necessary systematization of approaches to creation of social-psychological characteristic of object of operative interest from political surroundings in the interests of law enforcement agencies of Ukraine. It is analyzed the notion «psychological portrait», considered the main demands, rules

and recommendations concerning psychological portrait creation in the interests of law enforcement agencies of Ukraine.

Key words: psychological portrait, personality, political psychology, political figure, psychodiagnosis methods.

**УДК 371.134:372.4**

**О.В. ОЛІЙНИК**

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИХОВАННЯ ГОСПОДАРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті теоретично обґрунтовано сутність понять «готовність». Здійснено аналіз теоретичних підходів до проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання господарської культури молодших школярів.*

***Ключові слова:*** *культура, господарське виховання, господарська культура, готовність, професійно-педагогічна готовність, готовність до виховання господарської культури молодших школярів.*

**Постановка проблеми.** Світові глобалізаційні процеси та сучасний етап розвитку українського суспільства вимагають нових підходів до виховання молодого покоління, підготовки його до самостійної трудової життєдіяльності. Саме тому, особливої значущості набуває проблема формування господарської культури особистості, виховання відповідального, працелюбного, самодостатнього громадянина, здатного самостійно виконувати обов'язки повноправного члена соціуму, вирішувати свої життєві завдання власними силами ще з молодшого шкільного віку [2].

Сучасне суспільство формує соціальне замовлення на нові підходи в системі господарського виховання дітей та молоді, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання «цивілізованого господаря».

Докорінні зміни у змісті й структурі національної освіти, які зумовлені виконанням державної програми «Освіта» («Україна XXI ст.»), законів України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Державного стандарту початкової загальної освіти» та іншими законодавчими й нормативними документами, потребують невідкладного розв'язання проблеми впровадження нової концепції професійної підготовки майбутнього вчителя до виховання господарської культури молодших школярів.

Сьогодення загострило питання готовності студентів до праці в школі. Теоретичне підґрунтя цієї проблеми становлять положення: теорії педагогічного менеджменту (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Звєрєва, Л. Карамушка, В. Маслов, В. Олійник, М. Сисоєва); теорії й методики післядипломної педагогічної освіти (В. Бондар, Л. Даниленко, С. Крисюк, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко, В. Л. Хоружа, Л. Худомінський); психолого-педагогічної конкуренції про розвиток професійної компетентності педагогічних працівників (В. Введенський, Р. Гільмєєва, Б. Гершунський, Н. Любанова, А. Маркова, В. Сластьонін, В. Стрельніков, Л. Хоружа).

Створення високоефективної системи професійної підготовки майбутнього вчителя до виховання господарської культури молодших школярів є однією з центральних проблем у цілісній системі формування та розвитку професійної компетентності вчителя.

Її актуальність зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між новими вимогами щодо педагогічної діяльності, стосовно самого вчителя як цілісної особистості, щодо суб'єкта освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку в культурі, конструюванні й здійсненні гуманістично-спрямованих педагогічних систем і технологій, та реальним рівнем професійної компетентності вчителя, його готовності розв'язувати завдання сучасної школи.

Відповідно, **метою** даної статті є розкрити теоретичні підходи до проблеми готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання господарської культури молодших школярів.

**Результати теоретичного дослідження.** Сучасні дослідники вивчають готовність педагога до професійної діяльності у контексті загальної теорії готовності як видове явище щодо родового «готовність до діяльності», що розуміється як: установка; виражений часовий ситуативний стан; стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій, мобілізація сил на подолання перешкод; як сукупність здібностей, у тому числі здібностей людини ставити мету, обирати способи її досягнення, здійснювати самоконтроль, будувати плани і програми; синтез властивостей особистості; інтегрована якість особистості; складне особистісне утворення.

Загалом у розумінні готовності до діяльності простежуються два підходи: *функціональний*, де її розглядають як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності, та *особистісний*, де готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність суб'єктивних чинників окремої діяльності й досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї.

Стан розробленості проблеми вказує на те, що поняття «готовність» переважно розглядають як:

- результат спеціальної підготовки, наслідок діяльності;
- передумову до професійної діяльності, що забезпечує її ефективність, виконує регулятивну функцію, є сталою;
- інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення

діяльності;

- суб'єктивний, активнодієвий стан особистості, що спонукає до діяльності, спрямований на її виконання.

Думка про необхідність спеціального дослідження проблеми готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності простежується у працях Н. Кузьміної, Г. Костюка, О. Мороза, О. Щербакова. На основі розроблених цими вченими теоретичних положень К. Дурай-Новікова, досліджуючи процес формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, доходить висновку, що це не природжена якість особистості, а результат спеціальної підготовки у вищій школі.

М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Понамаренко розглядають готовність до педагогічної діяльності як складну динамічну структуру, що має такі компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання діяльності, почуття обов'язку), орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості), операційний (володіння засобами та прийомами діяльності), необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення), вольовий (самоконтроль, самомобілізація), оцінний (самооцінка своєї підготовленості). Слід зазначити, що таке розуміння готовності набуло найбільшого поширення у педагогічній науці і покладено за основу при дослідженні різних видів діяльності.

Визначення готовності до педагогічної діяльності, описане через усі компоненти, дає Л. Кадченко, котра розуміє під готовністю складне особистісне утворення, що забезпечує високі результати педагогічної роботи і включає професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потребу в професійному самовдосконаленні.

Порівняльний аналіз структур готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності дає підстави вичленити загальні та специфічні компоненти, які відображають особливості того чи іншого виду діяльності. Спільними для всіх видів готовності є такі компоненти: мотиваційний (ставлення до діяльності, мотиви); змістовий (знання про предмет і способи діяльності); операційний (уміння та навички продуктивної діяльності). Одначе, враховуючи специфіку дослідних завдань, учені по-різному підходять до того чи іншого виду діяльності. Найчастіше у структуру готовності уводять додаткові компоненти, що зумовлено специфікою виду професійної діяльності, особливостями підготовки майбутнього вчителя до її здійснення.

О. Дубасенюк зазначає, що успіх виховного процесу залежатиме від того, чи спроможний учитель відмовитися від стереотипів минулих часів, ціннісних девальвацій, чи готовий він перейти від засобів авторитарної підготовки до створення взаємодій співпраці і співдружності зі своїми вихованцями [3, с. 68].

Важливим у формуванні готовності майбутніх учителів до виховання господарської культури молодших школярів є переосмислення на гуманістичних і культурологічних засадах самої сутності процесу господарського виховання, його мети і змісту. В контексті такого підходу готовність до виховання господарської культури молодших школярів розглядається як особливий стан учителя, що включає позитивне ставлення до педагогічної професії та позитивні мотиви педагогічної діяльності, спрямованість вольових почуттів та інтелектуальних якостей учителя на особу учня, необхідні професійні знання, спрямованість на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички та вміння.

Науковці наголошують на інтегративному характері цього особистісного утворення: О. Матвієнко розкриває зміст готовності як інтегрального особистісного утворення, що поєднує знання, вміння і навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності [6]; А. Линенко визначає готовність як інтегровану системою властивостей і відносин особистісне утворення, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності [4]; Г. Балл розуміє готовність як комплексну здатність, що має мотиваційну й інструментальну сторони [1].

Як особистісне новоутворення готовність характеризується цілісністю, що передбачає поєднання різних сторін особистості в цьому інтегративному утворенні, стійкістю, що зумовлює незалежність від перешкод у виявленні готовності, та розвиненістю, що є наслідком цілеспрямованих формувальних впливів на її розвиток. Останнє характеризує готовність як педагогічно кероване явище й нерідко веде до розуміння готовності до професійної діяльності як сплаву власне психологічної готовності, що становить сукупність особистісних передумов ефективного виконання професійної діяльності, та підготовленості, що передбачає наявність у майбутнього спеціаліста певного обсягу професійно важливих знань, умінь і навичок, розвинених завдяки цілеспрямованому формувальному впливу на нього.

У науковій психолого-педагогічній літературі розкриваються проблеми професійної підготовки вчителя, вживаються поняття «готовність до діяльності», «психологічна готовність», «професійна готовність». У психологічному аспекті готовність до діяльності визначають за різними ознаками: як установку, наявність здібностей, інтегровану якість особистості тощо.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми виявлення сутності та специфіки готовності майбутніх учителів до виховання господарської культури молодших школярів дав змогу зробити висновок, що при вивченні феномена готовності до діяльності підходи психологів та педагогів мають певні розбіжності: психологи досліджують особливості і характер зв'язків між станом готовності та ефективною діяльністю, тоді як педагоги вивчають умови, засоби і методи, які зумовлюють ставлення і професійний розвиток майбутнього вчителя.

Найпоширенішими критеріями, за допомогою яких визначають готовність педагога до професійної діяльності є: когнітивний, мотиваційний та операційний компоненти, які зумовлені рівнем загальних і спеціальних знань педагога, особистістю, спрямованістю й практичними вміннями [5]. Розбіжність у визначенні

поняття «готовність до діяльності» зумовлена тими поняттями, через які воно визначається. Це властивість або якість особистості, психічний стан, структурне, цілісне чи особистісне утворення тощо. Крім того, необхідно зазначити, що розуміння психологічної готовності до професійної діяльності ґрунтується на двох головних підходах:

– функціональному (дослідження готовності до діяльності як певного стану психічних функцій, що зумовлює високий рівень праці);

– особистісному (дослідження особливостей і результату підготовки до певної діяльності). Сформована готовність є фундаментальною умовою ефективності й надійності діяльності вчителя.

Психологічна готовність включає такі компоненти:

а) мотиваційний – потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху;

б) пізнавальний – розуміння обов'язків та завдань, оцінка їх значущості, визначення засобів досягнення мети, уявлення ймовірних змін обставин;

в) емоційний – відповідальність, упевненість в успіху, натхнення;

г) вольовий – управління собою, мобілізація сил, зосередження на завданні.

Виходячи зі змісту й психологічної складності процесу, ми вирізняємо такі види готовності до виховання господарської культури молодших школярів загальну методичну готовність та індивідуальну психологічну готовність.

Формування загальної методичної готовності здійснюється під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі шляхом передання знань з профільного предмета та вмінь, пов'язаних із методикою його викладання, а також вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Особистісна психологічна готовність вимагає тривалішого терміну формування. Цей процес триває у період професійної адаптації молодого вчителя і залежить від рівня його загальної психологічної готовності, реальних умов педагогічної діяльності, а також психологічної допомоги з боку досвідчених фахівців. Визначення різних аспектів готовності майбутнього вчителя потребує спеціального аналізу.

Під поняттям «готовність майбутнього вчителя до виховання господарської культури молодших школярів» ми розуміємо сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей майбутнього вчителя, що охоплюють ціннісно-мотиваційну, змістово-процесуальну та дієво-операційну сфери педагогічної діяльності, яка дає йому змогу успішно реалізувати педагогічну взаємодію у навчально-виховному процесі.

Готовність є інтегративним особистісним новоутворенням, що формується на підставі теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду.

Готовність як особистісне новоутворення є динамічною сутністю. Її змістове наповнення й розуміння зумовлюється такими чинниками: рівнем розвитку науки, освіти; процесами, що відбуваються в соціумі; суспільне замовленням, яке відображає загальний рівень розвитку суспільства.

Структура готовності ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності особистості, системи професійної діяльності та її основних компонентів.

Готовність як системна якість особистості майбутнього учителя формується у процесі підготовки у ВНЗ. Її доцільно розглядати як цілісну систему, що вибудовується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічної (є складові професійної загальнопедагогічної готовності), особливого (має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями процесу формування готовності педагога до певного виду діяльності) та індивідуального (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик учителя).

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, підготовка майбутніх учителів до виховання господарської культури молодших школярів має спрямовуватися на забезпечення умов психолого-професійного зростання майбутніх учителів, якими є:

- систематизація професійно важливих знань про сутність та зміст виховання господарської культури молодших школярів;
- формування необхідних професійних умінь та навичок для забезпечення виховної діяльності;
- розвиток професійних здібностей;
- зміна, формування, посилення професійних установок особистості майбутнього педагога (цільових, змістових, операційних);
- стимулювання творчості, інноваційної діяльності, мотивація подальшого професійного вдосконалення.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують педагогічні умови формування готовності студентів до виховання господарської культури молодших школярів.

**Список використаних джерел**

1. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3 – 11.
2. Будник О. Б. Педагогічні передумови виховання господарської культури молодших школярів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Будник О. Б. – Івано-Франківськ, 1997. – 179 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійне становлення педагога / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДШ, 1993. – 106 с.

4. Казанжи І. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Казанжи І. В. – Миколаїв, 2002. – 230 с.
5. Лисенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
6. Матвієнко О.В. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної взаємодії: [монографія] / О.В. Матвієнко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 384 с.

**References**

1. Ball H. O. Humanistychni zasady pedahohichnoyi diyal'nosti / H. O. Ball // Pedahohika i psykholohiya. – 1994. – № 2. – S. 3 – 11.
2. Budnyk O. B. Pedahohichni peredumovy vykhovannya hospodars'koyi kul'tury molodshykh shkolyariv: Dys. kand. ped. nauk: 13.00.01 / Budnyk O. B. – Ivano-Frankivs'k, 1997. – 179 c.
3. Dubasenyuk O. A. Profesiyne stanovlennya pedahoha / O. A. Dubasenyuk. – Zhytomyr: ZhDSh, 1993. – 106 s.
4. Kazanzhy I. V. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do pozaurochnoyi vykhovnoyi roboty: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kazanzhy I. V. – Mykolayiv, 2002. – 230 s.
5. Lysenko A. F. Hotovnist' maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoyi diyal'nosti / A.F. Lynenko // Pedahohika i psykholohiya. – 1995. – № 1. – S. 125–132.
6. Matviyenko O. V. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoyi vzayemodiyi: [monohrafiya] / O.V. Matviyenko. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. – 384 s.

**Резюме.** В статье теоретически обоснована сущность понятий «готовность». Осуществлен анализ теоретических подходов к проблеме готовности будущих учителей начальной школы к воспитанию хозяйственной культуры младших школьников.

Ключевые слова: культура, хозяйственное воспитание, хозяйственная культура, готовность, профессионально-педагогическая готовность, готовность к воспитанию хозяйственной культуры младших школьников.

**Summary.** The paper theoretically grounded essence of the concept of "readiness." The analysis of theoretical approaches to the problem of future primary school teachers to educate business culture of elementary school children.

Key words: culture, economic education, economic culture, readiness, vocational and educational readiness, willingness to nurture economic culture of elementary school children.

**УДК 316.61**

**В.Р. ПАВЕЛКІВ, Н.В. МОКИЧ**

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОЗНАКИ В СИСТЕМАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІЖНИХ СУБКУЛЬТУР

*Стаття розкриває причини, що спонукають підлітка вступати до молодіжних субкультур з позитивним чи негативним спрямуванням, а також як впливає субкультура на особистість формування підлітків. Визначає характеристики молодіжних субкультур та їх роль у особистості підлітка, з'ясовує ознаки субкультур, описує форми поведінки в субкультурному просторі молодіжних субкультур.*

***Ключові слова:*** *молодіжна субкультура, сленг, символіка, атрибутика, традиції.*

**Актуальність наукової статті**. Представники різноманітних субкультур намагаються показати свою індивідуальність, сказати сірій масі:"Я — особистість " , кинути виклик світу з його нескінченними буднями та вистроюванням усіх в один рядок. Підлітки кожного дня у всіх країнах світу приймають ту чи іншу субкультуру. Тому необхідно знати про це культурне явище, розуміти його та бути готовим зустрітися з представниками у реальному житті [1].

На сьогоднішній день залишається невирішеною проблема молодіжних субкультур як факторів соціалізації дитини. Постає суперечність між педагогічним вихованням в школі і вихованням у колективі субкультури. Таке виховання є протилежно направленим вихованню у соціумі, зокрема в школі, оскільки здійснюється безпосередній неконтрольований (частіше – негативний) вплив на духовну і фізичну сферу особистості підлітка. Як наслідок, незалежно від суспільства у підлітка формуються асоціальні цінності і погляди на суспільно важливі проблеми.

Молодіжна субкультура – будь-яке об'єднання молоді, що має власні елементи культури, а саме: мову (сленг), символіку (зовнішня атрибутика), традиції, тексти, норми і цінності. Сучасна наука виокремлює таку класифікацію молодіжних субкультур:

- романтико-ескапітські субкультури (хіпі, толкієністи, байкери )
- гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери)
- кримінальні (гопники, скінхеди )
- анархо-нігілістичні (панки,металісти,сатаністи)

- традиційні (хіпі,панки)
- новітні (толкієністи, готи, емо, металісти) [4].

Теоретичною основою публікації є вчення таких науковців про молодіжні субкультури:цікавими є праці Н. Волкової , яка прослідкувала зв'язок молодіжної субкультури із загальною культурою та витоки молодіжних об'єднань. Досить важливим є дослідження І. Баєвої. В ньому послідовно викладено факт існування різних типів молодіжних об'єднань, а також місце молоді в кримінальних субкультурах [3].

Різні аспекти становлення та діяльності молодіжних субкультур досліджували як вітчизняні науковці, так і зарубіжні: Д.Аусубель, К.Мангейм, М.Титма, С.Фріт, О.Бабосов, В.Бобахо, М.Боришевський, А.Бистрицький, Ю.Давидов, Л.Жуховицький, С.Косарецька, С.Левиков, В.Левічева, Л.Павлішевська, М.Розін, І.Роднянкська, С.Сергєєв, З.Сикевич, М.Топалов, Т.Щепанська та інші.

**Мета:** розкрити причини,що спонукають підлітка вступати до молодіжних субкультур з позитивним чи негативним спрямуванням.

**Завдання:**

1. Визначити сутнісні характеристики молодіжних субкультур та їх роль у особистості підлітка.
2. З'ясувати ознаки субкультур.
3. Експериментальний аналіз психологічних ознак в системі субкультурального простору молодіжної субкультури

До молодіжних субкультур вступають підлітки. Підлітковий вік є віком бурхливого як статевого, так і психологічного дозрівання. Для нього характерна нова соціальна ситуація розвитку. Утворювати притаманні цій вікові стадії психічні новоутворення, які впливають на розвиток та формування підлітків: почуття дорослості, рефлексія, самооцінка, пошук ідеалу, «Я – концепція», почуття дружби. У підлітків з'являються суперечності, прагнення до повної просторової і психологічної автономії,що знаходить свої прояви в просторі субкультур

Розглянемо ряд причин, що спонукають підлітка до вступу тієї чи іншої молодіжної субкультури. Перш за все, це потреба підлітка у спілкуванні з ровесниками. Утворюється група молодих людей, яких об'єднують спільні вподобання та нахили. Саме у ній підліток шукає для себе прототип суспільства і намагається знайти пріоритетні норми та ідеали. Підлітків цікавить музика, стиль одягу, мова, література, засоби самореалізації, самоствердження тощо. Проте представників молодіжних субкультур об'єднують і дещо незвичні для пересічного громадянина речі: атрибутика, власна мова, деякі рухи, дії,що вказує на можливість реалізувати образ власного «Я».

Підліток прагне до самовизначення. Він шукає усілякі можливі способи виділитися серед загалу. Найтиповішими є зміна зовнішнього стилю, вподобань у музиці, що будуть контрастно виділятись на загальному фоні суспільства. В цей час підліток переживає період, коли прагне все спробувати. Зацікавленість тим чи іншим молодіжним об'єднанням є проявом саме цього інтересу.

Крім того, в цей час підліток проживає кризу ідентичності, коли він не бажає і навіть боїться бути схожим на інших і знаходить вияв оригінальності в субкультурі. Зацікавлення певною молодіжною субкультурою може бути спровоковано і самим суспільством. Якщо дитина за своє життя не побачила нічого позитивного в оточуючих людях з тих чи інших причин, то вона буде шукати «позитивні моменти» в угрупуваннях, що відмежовуються від цього соціуму[5].

Субкультура – це спосіб самовираження, оскільки підліток може самовиразитися у справі, яка йому до вподоби, тобто самоствердитися. Це якісь нахили в літературі, в стилістичних формах мистецтва даної субкультури, музиці тощо.

Проте є і негативні моменти. Підліток задіяний в субкультуральні зв'язки відлучається від суспільства і розвивається у просторі угрупування. Тобто, практично вся діяльність підлітка спрямована на задоволення потреб своїх однодумців. Це часто дії, зовнішній вигляд тощо, що кардинально різняться і розривають всілякі зв'язки з суспільством, що в майбутньому призведе до асоціалізації [6].

Особливу небезпеку становлять молодіжні субкультури кримінального спрямування (гопники, скінхеди тощо), оскільки передбачають насилля, а нерідко - навіть смерть «неблагонадійних». Крім того, ці угрупування тягнуть за собою вживання алкоголю, наркотичних засобів, безладних статевих стосунків.

Підліток переживає депресивний стан, коли залишає субкультуру. Це пов'язано з своєрідною новизною і не адаптованістю в широкому соціумі, яким виступає суспільство. Він залишається без свого маленького соціуму, при цьому не навчився, як поводитися в великому, загальному. В дітей спостерігається стан порожнечі і невизначеності. (Рис. 1)

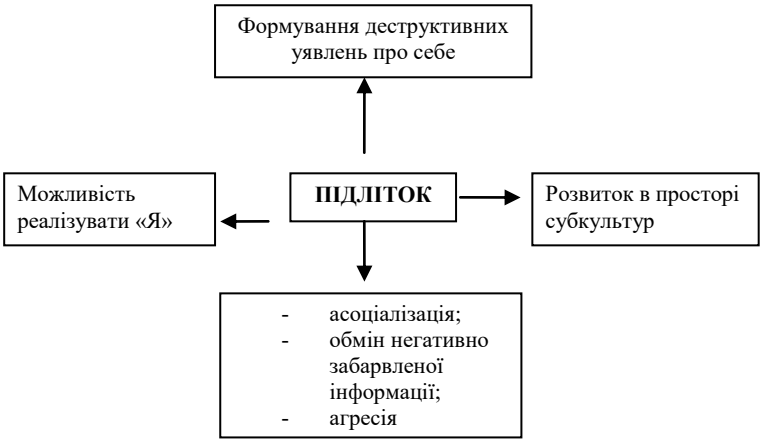



Рис. 1. Вплив субкультур на особистість формування підлітків

Вплив субкультури на особистість підлітка обумовлений дорослими: батьками та особливо педагогами. Від їх сприйняття чи не сприйняття неформала залежить ефективність корекції та координації подальших дій дітей в бік власного удосконалення через принципи субкультури, чи їх деградацію під важким психологічним тягарем. Не потрібно з осудом ставитися до вибору підлітка, оскільки це провокуватиме не просто образу, а своєрідне «бойкотування» і відчуження, що може призвести до безповоротної втрати ланки суспільства.

Таблиця 1.

**Загальні ознаки субкультурального простору молодіжних субкультур**

| | |
|---|---|
| Особливі слова,сленг | імпрези;<br>«Влада білим!»;<br>просторічні слова або англіцизми;<br>жаргонізми;<br>кримінальні терміни;<br>«Пам'ятай про смерть!». |
| Особливий одяг | розкльошені,рвані або з різноколірними латочками джинси;<br>кепка та спортивні штани;<br>чорний одяг з великою кількістю металу,зображенням черепів,крові,написом «сатана» англійською мовою;<br>рожево-чорний колір,обтислі джинси,светри з V-подібним вирізом,футболки з дитячими малюнками,написами «Love is…»<br>куртка-косуха,підкачані рвані протерті джинси;<br>вузькі джинси чи камуфляжні штани,куртки мілібарі або «бомбери»;<br>чорний обтислий шкіряний одяг. |
| Атрибутіка | браслет,намисто плетені із бісеру;<br>анх (давньоєгипетський символ безсмертя);<br>хрести;<br>поштова торба через плече,покрита значками і латками;<br>значки,причеплені до одягу і,іноді до взуття;<br>крупні намиста яскравих кольорів на шиї;<br>яскраві різнокольорові браслети на руках;<br>напульсники на руках;<br>барсетка;<br>зернята;<br>перекидні чотки-болтухи;<br>татуювання;<br>браслети і ошийники зі шкіри з шипами,заклепками та ланцюгами. |
| Форма поведінки | агресивність;<br>напади безпричинної агресії по відношенню до інших людей;<br>непристойність |
| Зовнішній прояв у зачісці | довге розпущене волосся;<br>довге розпущене волосся у чоловіків;<br>довге волосся зав'язане у хвіст;<br>пофарбоване волосся в яскраві кольори волосся ,ірокез;<br>довге волосся на потилиці,а на скронях поголене,дехто збирає волосся на маківці;<br>волосся тільки чорного кольору,завжди пряме. Обов'язково – пасмо волосся на одне око. На потилиці пасма,що стирчить у різні боки,імітуючи емоційний безлад. |
| Прикраси | срібні прикраси окультної тематики;<br>напульсники і нашийники зі шкіри;<br>шиповані браслети на ошийники;<br>на шиї носять арафатки,чорні з білим або червоні з білим;<br>значки;<br>залізні хрести |
| Відношення до життя та смерті | життя - найбільша цінність;<br>життя – лише мають перед вічністю,сьогоднішній же день – останній перед вічністю;<br>депресивний настрій до життя;<br>смерть – пристрасть чорного кольору;<br>смерть – це нагадування,привід прагнути до життя |

Таблиця 2.

**Опис форм поведінки в субкультурному просторі молодіжних субкультур**

| | |
|---|---|
| Готи | доброзичливі,але дуже «замкнуті» люди;<br>повага до особистого простору один до одного;<br>майже не хвильні до прояву агресії в реальному житті;<br>повага до будь-яких форм самовираження особистості |
| Емо | пропагування депресивного настрою;<br>схильні до суїцидів;<br>емоційні |
| Хіпі | прагнення до самовияву;<br>бажання жити теперішнім часом;<br>вимога щонайновішої свободи;<br>спільне переживання (комуни);<br>соціально-орієнтована діяльність;<br>вільне і безконтрольне споживання наркотиків;<br>безладні статеві стосунки з частою зміною статевих партнерів |
| Байкери | швидкість;<br>свобода |
| Панки | протест проти будь-яких моральних і звичайних правил;<br>жорстокі;<br>швидкі; |
| Рейв | не контрольовані масові збори |
| Гопник | слухають шансон, блатну музику;<br>жорстока поведінка;<br>вимагає гроші або інші цінні речі від інших людей;<br>шахрай;<br>хуліган;<br>грабіжник |
| Скінхеди | займаються фізичною підготовкою;<br>не приховують своїх поглядів;<br>без причинні напади агресії по відношенню до інших людей;<br>схильні до насилля |

Експериментальний аналіз проводився в молодіжному середовищі, що забезпечує вивчення спрямованості і мотивації до певної приналежності в субкультуральний простір молоді до субкультур.

Метою опитування є виявлення ознак, які приваблюють і форми поведінки, що хоче і не хоче наслідувати молоде середовище.

Для проведення дослідження було використано «Опитувальник за ознаками притаманними до умов субкультурного середовища» і « Опитувальник форм поведінки».

***Опитувальник за ознаками притаманними до умов субкультурного середовища***

***Інструкція****: виберіть,які ознаки вас найбільше приваблюють і не приваблюють. Намагайтеся відповідати правдиво.*

***1. Виберіть,які сленги вас приваблюють і не приваблюють:***

а)імпрези;

б)«Влада білим!»;

в)просторічні слова або англіцизми;

г)жаргонізми;

д)кримінальні терміни;

е)«Пам'ятай про смерть!».

Приваблюють_____

Не приваблюють_____

***2. Виберіть,який одяг вас приваблює і не приваблює:***

а) розкльошені,рвані або з різноколірними латочками джинси;

б) кепка та спортивні штани;

в) чорний одяг з великою кількістю металу,зображенням черепів,крові,написом «сатана» англійською мовою;

г) рожево-чорний колір,обтислі джинси,светри з V-подібним вирізом,футболки з дитячими малюнками,написами «Love is…»

д) куртка-косуха,підкачані рвані протерті джинси;

е) вузькі джинси чи камуфляжні штани,куртки мілібарі або «бомбери»;

є) чорний обтислий шкіряний одяг.

Приваблюють_____

Не приваблюють_____

***3. Виберіть,яка атрибутика вас приваблює і не приваблює:***

а) браслет,намисто плетені із бісеру;

б) анх (давньоєгипетський символ безсмертя);

в) хрести;

г) поштова торба через плече,покрита значками і латками;

д) значки,причеплені до одягу і,іноді до взуття;

е) крупні намиста яскравих кольорів на шиї;
є) яскраві різнокольорові браслети на руках;
ж) напульсники на руках;
з) барсетка;
і) зернята;
и) перекидні чотки-болтухи;
й) татуювання;
к) браслети і ошийники зі шкіри з шипами,заклепками та ланцюгами.
Приваблюють_____
Не приваблюють_____

***4. Виберіть,яка форма поведінки вас приваблює і не приваблює:***

а) агресивність;
б) напади безпричинної агресії по відношенню до інших людей;
в) непристойність
Приваблюють_____
Не приваблюють_____

***5. Виберіть,який зовнішній прояв в зачісці вас приваблює і не приваблює:***

а)довге розпущене волосся;
б)довге розпущене волосся у чоловіків;
в)довге волосся зав'язане у хвіст;
г)пофарбоване волосся в яскраві кольори волосся ,ірокез;
д)довге волосся на потилиці,а на скронях поголене,дехто збирає волосся на маківці;
е)волосся тільки чорного кольору,завжди пряме. Обов'язково – пасмо волосся на одне око. На потилиці пасма,що стирчить у різні боки,імітуючи емоційний безлад.
Приваблює_____
Не приваблює_____

***6. Виберіть,які прикраси вас приваблюють і не приваблюють:***

а)срібні прикраси окультної тематики;
б)напульсники і нашийники зі шкіри;
в)шиповані браслети на ошийники;
г)на шиї носять арафатки,чорні з білим або червоні з білим;
д)значки;
е)залізні хрести.
Приваблюють_____
Не приваблюють_____

***7. Виберіть, яке відношення до життя та смерті вас приваблює і не приваблює:***

а)життя - найбільша цінність;
б)життя – лише мають перед вічністю,сьогоднішній же день – останній перед вічністю;
в)депресивний настрій до життя;
г)смерть – пристрасть чорного кольору;
д)смерть – це нагадування,привід прагнути до життя.
Приваблює_____
Не приваблює_____

***Опитувальник форм поведінки***

Поставте «+»,яку форму поведінки ви хочете наслідувати,частково хочете наслідувати або не хочете наслідувати:

| | Хочу наслідувати | Частково хочу наслідувати | Не хочу наслідувати |
|---|---|---|---|
| доброзичливі,але дуже «замкнуті» люди; | | | |
| повага до особистого простору один до одного; | | | |
| майже не хвильні до прояву агресії в реальному житті; | | | |
| повага до будь-яких форм самовираження особистості; | | | |
| пропагування депресивного настрою; | | | |
| схильні до суїцидів; емоційні | | | |
| прагнення до самовияву; | | | |
| бажання жити теперішнім часом; | | | |
| вимога щонайновішої свободи; | | | |
| спільне проживання (комуни); | | | |
| соціально-орієнтована діяльність; | | | |
| вільне і безконтрольне споживання | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| наркотиків; | | | |
| безладні статеві стосунки з частою зміною статевих партнерів | | | |
| швидкість; | | | |
| свобода | | | |
| протест проти будь-яких моральних і звичайних правил; | | | |
| жорстокі;<br>швидкі | | | |
| не контрольовані масові збори | | | |
| слухають шансон, блатну музику; | | | |
| жорстока поведінка; | | | |
| вимагає гроші або інші цінні речі від інших людей; | | | |
| шахрай; | | | |
| хуліган; | | | |
| грабіжник | | | |
| займаються фізичною підготовкою; | | | |
| не приховують своїх поглядів; | | | |
| без причинні напади агресії по відношенню до інших людей; | | | |
| схильні до насилля | | | |

***Аналіз результатів дослідження.***

За першим опитувальником було встановлено, що близько 83 % досліджуваних у виборі сленгу надали перевагу просторічним словам (англіцизми), 10 % - жаргонізмам, 7 % - кримінальним термінам. Можна сказати, що вибрані ознаки притаманні хіпі і байкерам.

Близько 60 % опитуваних в одязі приваблює кепка та спортивні штани, 25 % - куртка-косуха і підкачені рвані протерті дж нси, 15 % - чорний обтислий шкіряний одяг. До цієї групи ознак належать субкультури гопників, панків і готів.

Близько 54 % респондентів в атрибутиці приваблюють яскраві різнокольорові браслети на руках, 36 % - напульсники, 10 % - браслети ,намисто сплетені із бісеру. Тут проявляються ознаки емо, панків, хіпів.

За зовнішнім проявом у зачісці 78 % студентів надає перевагу довгому розпущеному волоссю, 22 % - довгому волоссю зав'язане у хвіст. Такі ознаки притаманні хіпі і байкерам.

Щодо прикрас, то 63 % приваблюють срібло окульної тематики, 21 % - значки, 6 % - арафатки на шиї. Ці ознаки наслідують готи, емо.

73 % опитуваних надають перевагу тому що «Життя – найбільша цінність», 23 % «Смерть – це нагадуванн,привід прагнути до життя», 4 % приваблює депресивний настрій до життя. Це притаманне хіпі, готам та емо.

Отже, за допомогою розробленого опитувальника виявлено, що студентів приваблюють ознаки, які притаманні для хіпі, готів, емо, панкі, байкерам.

За опитувальником форм поведінки було встановлено, що 40 % опитуваних хочуть наслідувати такі форми: повага до особистого простору та один до одного; прагнення до самовияву; бажання жити теперішнім часом; займатися фізичною підготовкою; не приховувати своїх поглядів. До перерахованого віднесено ознаки готів, хіпі, бейкерів, скінхеди.

28 % студентів частково хочуть наслідувати спільне проживання; вимогу свободи; протест проти будь-яких звичних правил; швидкість; доброзичливість, але закритість людей. Така форма поведінки притаманна хіпі, байкерам, готам.

32 % не хочуть наслідувати схильність до насилля; вимагати гроші або цінні речі; шахрайство; безпричинні напади агресії; жорстоку поведінку; пропагування депресивного настрою; вільне та безкорисливе споживання наркотиків.

Отже, за допомогою визначених форм поведінки виявлено ризик схильності студентів до субкультур хіпі, емо, готів, байкарів.

**Висновки.** У статті «Психологічні ознаки в системах субкультурного простору молодіжних субкультур» визначено характеристики молодіжних субкультур та їх роль у особистості підлітків і з'ясовано ознаки субкультур.

За допомогою розроблених опитувальників визначено, які ознаки (сленг, одяг, атрибутика, зачіска, прикраси, відношення до життя та смерті) молодіжних субкультур приваблюють студентів. Було з'ясовано респондентами форми поведінки, що хочуть наслідувати, частково хочуть наслідувати і не хочуть наслідувати.

**Список використаних джерел**

1. Верная Анастасия. О субкультурах // Субкультуры http://www.subcult.ru/
2. Карп'як Вадим. Молодіжні субкультури // Спілка української молоді http://www.cym.org/ua/content/subcult1.asp
3. Баева И. Психология молодёжной субкультуры: риск и перспективы роста / И. Баева // Народное оброзование. – 2010. – №2. – С. 248-254.

4. Поняття субкультури. Молодіжні субкультури [Електронний ресурс] // refine.org [сайт]. – Електрон. дані. – К., 2011. – Режим доступу: http://www.refine.org.ua/pageid-5286-1.html.
5. Павлішевська Л. В. Нефомали: погляд на проблему / Л.В. Павлішевська // Виховна робота в школі. – 2010. – №7. – С. 30-35.
6. Суворова И. Ю. Влияние культуры на формирование неформальныхмолодежных объединений / И.Ю. Суворова // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №4. – с. 15 – 19

**References**

1. Vernaja Anastasija. O subkul'turah // Subkul'tury http://www.subcult.ru/
2. Karp"yak Vadym Molodizhni subkul'tury // Spilka ukrayins'koyi molodi http://www.cym.org/ua/content/subcult1.asp
3. Baeva I. Psihologija molodjozhnoj subkul'tury: risk i perspektivy rosta / I. Baeva // Narodnoe obrozovanie. – 2010. – №2. – S. 248-254.
4. Ponyattya subkul'tury. Molodizhni subkul'tury [Elektronnyy resurs] // refine.org [sayt]. – Elektron. dani. – K., 2011. – Rezhym dostupu: http://www.refine.org.ua/pageid-5286-1.html.
5. Pavlishevs'ka L. V. Nefomaly: pohlyad na problemu / L.V. Pavlishevs'ka // Vykhovna robota v shkoli. – 2010. – №7. – S. 30-35.
6. Suvorova I.Ju. Vlijanie kul'tury na formirovanie neformal'nyhmolodezhnyh ob"edinenij / I. Ju. Suvorova // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2011. – №4. – s. 15 – 19.

**Резюме.** Статья раскрывает причины, побуждающие подростка вступать в молодежные субкультуры с положительным или отрицательным направлением, а также как влияет субкультура на личность формирования подростков. Определяет характеристики молодежных субкультур и их роль в личности подростка, выясняет признаки субкультур, описывает формы поведения в субкультурном пространстве молодежных субкультур.
Ключевые слова**:** молодежная субкультура, сленг, символика, атрибутика, традиции.

**Summary.**The article reveals the reasons that motivate teens to engage youth subcultures with a positive or negative direction, and the effect on personality formation subculture teenagers. Specifies the characteristics of youth subcultures and their role in adolescent personality, finds signs of subcultures describes behaviors in space subcultural youth subcultures.
Key words: subculture, slang, symbols, attributes and traditions.

**УДК 159.923.2**

**О.О. ПАЛИВОДА**

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У статті розкрито зміст поняття «професійне становлення», проаналізовано існуючі у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі періодизації професійного становлення суб'єкта праці. Визначено рівні, складові та критерії професіогенезу майбутніх фахівців у процесі професійного навчання.*
***Ключові слова:*** *професійне становлення, етапи професійного становлення, професійне навчання, критерії професійного становлення, професіогенез.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство, динамічність змін умов праці вимагає нової генерації фахівців. Адже випускник вишу, який має лише професійні знання, майже одразу стає неконкурентоспроможним в разі небажання та невміння працювати над собою, здійснювати самоосвіту, самовдосконалюватися у професії. Саме на професійне становлення такого фахівця, який націлений на постійну кропітку роботу на собою має спрямовуватися сучасна освіта. Важливим питанням в її організації є пошук можливостей забезпечення успішності професіогенезу майбутніх фахівців, врахування їх особистісних характеристик як суб'єктів професійної діяльності, особливо спрямованості й мотивів, індивідуально-психологічних особливостей, моральної й професійної культури.

Проблему професійного становлення досліджують в межах філософії, педагогіки, психології, соціології, економіки та права. В психології зазначену проблематику всебічно вивчали Н.Ю. Волянюк, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, Т.В. Кудрявцев, Л.М. Мітіна, В.І. Осьодло, Ю.П. Поварьонков, А.Т. Ростунов, О.Р. Фонарьов та ін. Дослідженнням особливостей професійного становлення на етапі професійної підготовки присвячені роботи О.О. Горової, Т.М. Малкової, В.Ф. Орлова, О.В. Чуйко та ін.

**Мета статті** – виокремити та охарактеризувати психологічні аспекти професійного становлення особистості майбутнього фахівця у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

**Результати теоретичного дослідження.** Як свідчить аналіз теоретичних та емпіричних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, феномен професійного становлення особистості є багатоаспектним, багатоплановим і надзвичайно складним. При цьому характерним є те, що його різні аспекти досліджуються

фахівцями самого різного профілю. Становлення в широкому розумінні тлумачиться як філософська категорія, що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого, як момент взаємоперетворення моментів розвитку – виникнення і зникнення; процес виникнення, утворення чого-небудь у сукупності характерних ознак і форм; формування когось, чогось у процесі розвитку [2, с. 1384].

Говорячи про особистість професіонала взагалі, як про сформовану цілісну систему професійних знань, умінь, навичок і, головне, наповненні їх особистісним сенсом, ми розглядаємо розвиток «майбутнього професіонала» саме як його професійне становлення. У результаті теоретико-емпірічного аналізу анонсованої проблематики встановили, що професійне становлення особистості фахівця – це формування та розвиток психологічних характеристик особистості (мотивів, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей, здібностей) та оптимальних способів професійної поведінки, що забезпечують успішність його професійної діяльності.

Обираючи професію, людина розпочинає шлях свого професійного розвитку, що охоплює найбільшу частину її життя, починаючи з моменту формування професійних намірів і завершуючи припиненням активної професійної діяльності. Цей процес передбачає індивідуалізоване становлення професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до самореалізації в професії. Він передбачає конструктивні зміни в особистості під впливом соціальних чинників, обраної професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самореалізацію та самовдосконалення. Зважаючи на довготривалість процесу професійного становлення, під час якого можуть змінюватися соціальна ситуація, життєві та професійні пріоритети і плани, виникає необхідність його розподілу на певні етапи чи стадії. Такий підхід сприятиме успішній організації та психологічного забезпечення процесу професійного становлення особистості.

Проаналізуємо психологічні аспекти зазначеного підходу в літературі. Так, Ю.П. Поварьонков виділяє 4 стадії професійного становлення, а саме: допрофесійної розвиток особистості (підготовка до професіоналізації); пошук і вибір професії, навчального закладу; професійне навчання; самостійна професійна діяльність [7]. Т.В. Кудрявцев також вдається до виокремлення зазначених стадій, характеризуючи їх як: виникнення професійних намірів; безпосереднє професійне навчання; процес активного входження в професію; реалізація особистості в професії [5]. Концепція Е.Ф.Зеєра «життєвий шлях» професіонала ділить на 7 стадій: аморфна оптація – виявлення інтересів та схильності до певної діялдьності; оптація (від лат. «*optatio»* – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей; професійна підготовка – набуття професійних знань, навичок і умінь; професійна адаптація – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду; первинна професіоналізація – формування позицій, інтеграція особистісних і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків; вторинна професіоналізація – вироблення професійного менталітету, ідентифікація з професійною спільнотою; професійна майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності [3, с. 47].

Загальновідомою є також теорія розвитку професіонала Є.О. Клімова, де він виділяє такі фази: *оптант* – період, коли людину починають хвилювати питання вибору професії і людина має зробити свій вибір; *адепт* – людина, яка встала на шлях відданості професії і оволодіває певної професією; *адаптант* – фаза адаптація, пристосування молодого спеціаліста до професії; *інтернал* – досвідчений співробітник, який вже увійшов у професію, що усвідомлює і він сам, і інші; *майстер* – додаються інші характеристики: майстру притаманні або якісь видатні спеціальні якості, або універсалізм; *авторитет* – майстер своєї справи, знаний, як мінімум, у своєму професійному колі; *наставник* – вчитель, який вчить і в якого вчаться [4].

У концепції професійного розвитку Д. Сьюпера виокремлюються такі стадії досягнення професійної зрілості особистості: пробудження (від народження до 14 років); дослідження (15 – 24 років); консолідації (25 – 44 роки); зберігання (45 – 64 роки); спаду (після 65 років) [8].

Як бачимо, вище вказані науковці з поміж інших виділяють стадію професійної підготовки, але називають її по-різному (навчання, дослідження, адепт тощо). Всі вони зазначають, що в цей період відбувається засвоєння професійних знань, оволодіння вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності. Про важливість означеного етапу свідчить і той факт, що серед дисертаційних досліджень професійного становлення близько половини присвячено саме вивченню проблем професіогенезу на етапі професійного навчання.

Проаналізуємо виокремлені в науковій літературі основні компоненти та критерії професійного становлення у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Здійснений Е.Ф. Зєєром [3] аналіз дає можливість виділити чотири основні особистісні складові професійного становлення фахівця – об'єкта професійного розвитку:

1. *Спрямованість особистості*, яка характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, відносин, ціннісних орієнтацій та установок. Компонентами професійної спрямованості є: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали); ціннісні орієнтації (зміст праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан тощо); професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку); соціально-професійний статус. На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

2. *Професійна компетентність* – сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Її основні компоненти: соціально-правова компетентність (знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки); спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів

діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом); персональна компетентність (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці); аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій); екстремальна професійна компетентність (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів).

3. *Професійно важливі якості* – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (якість, результативність тощо) діяльності. Вони багатофункціональні, а кожна професія має свій набір цих якостей.

4. *Професійно значущі психофізіологічні властивості* (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо). Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. У процесі професійного становлення одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, розвиваючись, здобувають самостійне значення.

На етапі професійного навчання найістотніші зміни відбуваються у компетентнісному компоненті, який одночасно є і складовою, і результатом професійного становлення. Проте, професійне й особистісне становлення майбутнього фахівця залежить також від формування його суб'єктної позиції, самовизначення, усвідомлення рівня розвитку власних психологічних характеристик на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

Часто науковці (С. О. Дружилов, А. К. Маркова, Л.М. Мітіна та ін.) поєднують професійне становлення із поняттям професіоналізму (як кінцевої мети перетворень особистості в процесі оволодіння професією, досягнення нею певного рівня успішності в діяльності). Для визначення його рівня висуваються критерії, відповідно до яких здійснюється оцінка. Ю.П. Поварьонков виділив такі критерії процесу становлення особистості: професійна продуктивність (ефективність професійного розвитку особистості і ступінь її відповідності соціально-професійним вимогам), професійна ідентичність (значимість професії і професіоналізації в цілому для особистості як засобу задоволення і реалізації своїх потреб, розвитку потенціалу) та професійна зрілість (ступінь усвідомлення особистістю власних можливостей і потреб, вимог, що висуваються) [8].

Деякі вчені (І.І. Бойчук, Л.М. Мітіна, Т.В. Перевалова, В.Ф. Орлов та ін.) для характеристики професійного становлення пропонують використовувати також критерії професійної творчості. Так, В.Ф. Орлов визначає рівні професійного становлення (методологічно-творчий, професійно-творчий, адаптивно-професійний, репродуктивний) майбутніх вчителів відповідно до того, наскільки творчо вони здатні виконувати професійні завдання [6].

Професійне становлення в сучасних соціальних умовах, як зауважує І.Д. Бех, повинно починатися з формування в студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Він виділяє такі складові професіогенезу у процесі професійного навчання [1, с. 268]: знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення уявлення про неї; формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; формування ціннісних уявлень; складання «образу себе як професіонала». Ключовим при цьому є останній блок, оскільки аналіз образу можливої професійної діяльності та власного образу в ній може виконувати спрямувальну функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху.

Щодо критеріїв професійного становлення студентської молоді зазначимо, що серед них виділяють такі групи критеріїв особистісного професійного розвитку майбутніх фахівців [6] – емоційно-мотиваційні, нормативно-регулятивні та поведінково-процесуальні. Емоційно-мотиваційними називаються критерії, які визначають емоційно-вольову основу і ґрунтуються на соціально-психологічному досвіді сприйняття навколишнього світу та спілкування з ним. Нормативно-регулятивними критеріями є ті, що дають змогу оцінити дію механізмів (понять, норм, оцінок), та визначають потенційно-регулятивні можливості професійного становлення. Поведінково-процесуальні критерії спрямовані на розвиток професійної культури та самовдосконалення особистості майбутнього фахівця.

Професійне становлення особистості як процес формування або досягнення нею професійної придатності має бути спрямований передусім на професійну успішність. Така успішність передбачає передусім сформованість у майбутнього фахівця вміння творчо підходити до виконання професійних завдань, усвідомлення своїх потенційних можливостей та готовності розвивати професійно важливі якості. Недостатність на сьогодні репродуктивного рівня професіогенезу (відсутність у фахівця власного стилю професійної праці, несформованість професійно важливих якостей, виконання роботи у межах наданих у виші алгоритмів тощо) вимагає зосереджувати увагу в процесі навчання на: поінформованості студентів і викладачів щодо форм, методів власного професійного самовдосконалення, принципів саморозвитку; оволодінні основними видами професійної рефлексії, на яких ґрунтується розуміння власного ставлення до майбутньої професійної діяльності, почуттів і думок, самоаналіз і самооцінка.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Підсумовуючи викладене вище, зауважимо:

- під професійним становленням майбутнього фахівця слід розуміти формування та розвиток психологічних характеристик особистості (мотивів, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей, здібностей) та оптимальних способів професійної поведінки, що забезпечують успішність його професійної діяльності;

- навчання у ВНЗ є найбільш значущою стадією професіогенезу та передбачає зміни в таких його складових, як спрямованість особистості, набуття професійної компетентності, формування професійно важливих якостей та розвиток професійно значущих психофізіологічних властивостей;
- з метою прогнозування успішності професійної діяльності доцільно використовуватия критерії визначення рівня профеіогенезу на етапі навчання у ВНЗ, а саме: емоційно-мотиваційний, нормативно-регулятивний, поведінково-процесуальний та творчий.

У подальшому вбачається доцільним дослідити особливості професійного становлення фахівця на етапі самостійної професійної діяльності.

**Список використаних джерел**


1. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Твори : в 2 кн. / І. Д. Бех , кн. 2).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : [учеб. пособие для студентов вузов] / Э.Ф. Зеер. – [4-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений., М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
5. Кудрявцев Т.В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. - №2. – С. 20–30.
6. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.Ф. Орлов – К., 2004. – 48 с.
7. Поваренков Ю.П. Введение в психологию труда : [учеб. пособие для студентов вузов] / Ю.П. Поваренков. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 134 с.
8. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала : автореф. дис. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития; акмеология» / А.Р. Фонарев. – Калуга, 2004. – 48 с.


**References**


1. Bekh I.D. Vykhovannya osobystosti. Osobystisno oriyentovanyy pidkhid: naukovo-praktychni zasady: nauk. vydannya / Ivan Dmytrovych Bekh. – K.: Lybid', 2003. – 344 s. – (Tvory: v 2 kn. / I. D. Bekh , kn. 2).
2. Velykyy tlumachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy / Uklad. i holov. red. V.T. Busel. – K.; Irpin': VTF «Perun», 2007. – 1736 s.
3. Zeer Je.F. Psihologija professij: [ucheb. posobie dlja studentov vuzov] / Je.F. Zeer. – [4-e izd., pererab., dop.]. – M.: Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2006. – 336 s.
4. Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij., M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. 304 s.
5. Kudrjavcev T.V. Psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly / T.V. Kudrjavcev / T.V. Kudrjavcev // Voprosy psihologii. – 1981. - №2. – S. 20–30.
6. Orlov V.F. Teoretychni ta metodychni zasady profesiynoho stanovlennya maybutnikh uchyteliv mystets'kykh dystsyplin : avtoref. dys. na zdob. nauk. stup. dokt. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoyi osvity» / V.F. Orlov – K., 2004. – 48 s.
7. Povarenkov Ju.P. Vvedenie v psihologiju truda: [ucheb. posobie dlja studentov vuzov] / Ju.P. Povarenkov. – Kirov: Izd-vo VjatGGU, 2006. – 134 s.
8. Fonarev A.R. Psihologija lichnostnogo stanovlenija professionala: avtoref. dis. na soisk. uch. step. dokt. psihol. nauk: spec. 19.00.13 «Psihologija razvitija; akmeologija» / A.R. Fonarev. – Kaluga, 2004. – 48 s



**Резюме:** в статье раскрыто содержание понятия «профессиональное становление», проанализированы существующие в отечественной и зарубежной психологической литературе периодизации профессионального становления субъекта труда. Определены уровни, составляющие и критерии профессиогенеза будущих специалистов в процессе профессионального обучения.



Ключевые слова: профессиональное становление, этапы профессионального становления, профессиональное обучение, критерии профессионального становления, профессиогенез.



**Summary:** in the article it is revealed the contents of the notion «professional formation», analyzed existing in the domestic and foreign psychological literature periodizations of subject of activity professional formation. It is defined the levels, components and criteria of future specialists' professional development in the process of professional study.



Key words: professional formation, stages of professional formation, professional study, criteria of professional formation, professional development.

**УДК 373.61**

**Н.В. ПЕТРЕНКО**

# МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МЕНЕДЖЕРА НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*У якості основи цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку в системі вищої освіти запропоновано модель становлення професійної спрямованості особистості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі. Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що містить у собі такі компоненти: ціннісно-смисловий; емоційний; регулятивний; операціональний.*

***Ключові слова:*** *професійна спрямованість, менеджер, модель, мотивація, професійне навчання.*

**Постановка проблеми.** Управлінська діяльність відноситься до складних видів праці, яка вимагає від суб'єкта всебічної освіченості, безперервності процесу професіоналізації, виконання різноманітних структурованих видів діяльності. У процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі формується образ майбутнього менеджера-управлінця, його особистісні й професійні компетенції, а разом з ними професійна мотивація. Професійна мотивація тісно пов'язана із професійною спрямованістю. Для виявлення закономірностей професійної спрямованості необхідно розглянути її компонентний склад, структуру, функції, а також її взаємозв'язок з іншими складовими особистості.

**Мета статті.** Визначити структурні компоненти професійної спрямованості особистості на етапі навчання у вищому навчальному закладі та побудувати модель професійної спрямованості менеджера.

**Результати теоретичних досліджень.** Теоретико-методологічний аналіз поняття професійної спрямованості виявив, що базове поняття "спрямованість особистості" не має достатньо чіткого визначення. Очевидна багатоаспектність термінологічних трактувань і феномена професійної спрямованості, що викликає труднощі в систематизації знань з даної проблеми. Ряд авторів [1-8] ототожнюють професійну спрямованість з певним домінуючим мотиваційним утворенням або з сукупністю (системою) різних мотиваційних утворень.

Ю. П. Платонов реалізує структурно-параметричний підхід дослідження професійної спрямованості як цілісної та багатогранної властивості особистості. Вчений пропонує розглядати трьохкомпонентну структуру професійної спрямованості, що містить у собі поведінковий, праксичний, емоційний компоненти [7].

Поведінковий компонент спрямованості характеризує особливості її прояву в професійній діяльності. Включення людини в професійну діяльність відбувається, перш за все, через становлення його емоційного відношення до своєї професії, що підкреслює доцільність та необхідність виділення в структурі спрямованості особистості емоційного компонента.

Поряд із праксичним та емоційним структура спрямованості містить також когнітивний компонент, який характеризується свідомим розумінням суб'єкта своїх професійних цілей, об'єкта своєї спрямованості. У зв'язку із проблемою чіткого розподілення ознак, що характеризують той чи інший компонент, Ю.П. Платонов уважає необхідність виділення тільки двох компонентів – праксичного та емоційно-когнітивного [7]. Для дослідження конкретних характеристик професійної спрямованості вчений використав підхід К.К. Платонова, який виділяє в професійній діяльності п'ять властивостей: рівень, висоту, інтенсивність, дієвість і стійкість.

Для дослідження кількісних показників професійної спрямованості було використано поняття параметра, який представляє собою величину, що визначає оцінку конкретної властивості психічного явища або його проявів у дії або діяльності. Емпіричні дослідження, в яких реалізовувався параметричний підхід, дозволили виділити десять психологічних параметрів виміру спрямованості особистості, які найбільш повно розкривають зміст праксичного та емоціонально-когнітивного компонентів професійної спрямованості.

Зміст праксичного компонента спрямованості розкривають такі параметри: визначеність – дозволяє виміряти рівень сформованості інтересів, схильностей та прагнень до певної професійної діяльності; валентність – дозволяє виміряти ступінь зв'язку професійної спрямованості з іншими видами спрямованості особистості; специфічність – дозволяє встановити ступінь взаємозв'язку професійної спрямованості з психологічною структурою його професійної діяльності; центральність – дозволяє встановити ступінь взаємозв'язку професійної спрямованості із загальними і спеціальними здібностями особистості.

Зміст емоційно-когнітивного компонента спрямованості розкриває такі параметри: задоволеність – дозволяє вимірювати силу емоційного відношення до своєї професійної діяльності; цілеспрямованість – характеризує свідомі цілі професійної діяльності; опірність – розкриває суб'єктивно свідомі труднощі, які особистість долає в своїй професійній діяльності; вибірковість – встановлює характер мотивів, що впливають на вибір професії; усвідомленість – розкриває ступінь усвідомлення свого відношення до професійної діяльності; стійкість – дозволяє встановити ступінь відповідності особистих професійних планів змісту професії.

Широко представлена проблема професійної спрямованості в психолого-педагогічних та акмеологічних дослідженнях процесу професіоналізації учителів. Так, з точки зору І. В. Нагорнова, професійна спрямованість особистості містить у собі певні види відносин: відношення людини до професійної діяльності, до самого себе та до оточуючих людей у професійній діяльності. Домінування будь-якого із видів відносин визначає характер професійної спрямованості. Структура професійної спрямованості включає спрямованість на себе, спрямованість на взаємодію з іншими людьми та спрямованість на завдання (ділова спрямованість) [5].

Домінування першого типу спрямованості свідчить, на думку вченого, про виявлення егоцентричних тенденцій, прагнень до особистого добробуту та престижу, задоволення власних бажань; інтереси та бажання

інших людей відходять на другий план. У разі домінування спрямованості на взаємодію з іншими людьми важливим для особистості є добрі відношення із колективом, притаманна виражена потреба в спілкуванні та залежність від групи. При цьому робота та її результати відходять на другий план. Перевага в мотиваційній структурі спрямованості на справу свідчить про прагнення людини реалізувати цілі і завдання безпосередньо професійної діяльності.

Л. І. Кунц називає професійну спрямованість фундаментом, на якому базується професійний розвиток особистості і виступає чинником формування образу майбутньої професійної діяльності особистості. Учений пропонує розглядати професійну спрямованість як систему, що включає взаємопов'язані компоненти: мотиваціно-цільовий, представлений вектором «мотив-ціль»; емоційно-когнітивний, представлений чуттєво-інформаційним утворенням; регулятивний, утворений вольовим і контрольно-оціночим компонентами [3].

У відповідності до трьох сфер професійної діяльності психологів (практичної, дослідницької та педагогічної) учений виділяє три види професійної спрямованості: практик, дослідник, педагог. Образ майбутньої професійної діяльності представлено в двох суб'єктивних формах: образі-меті та образі-мрії, ідеалі. Як свідчить дослідження, різниця в змісті цих образів спостерігається в специфіці професійної спрямованості студентів.

Образ-мета характеризує більше практичну професійну спрямованість майбутніх психологів. Дана професійна орієнтація відображує популярність прикладного характеру психологічної діяльності. У цьому образі характеристики професійної спрямованості пов'язані із зацікавленістю справою та відповідальним відношенням до її засвоєння й виконання. Образ-мрія відображує суб'єктивну категорію образу майбутньої професійної діяльності – педагогічна професійна спрямованість. Він не завжди реалістичний та відображує стереотипне, поверхове уявлення про майбутню професію, що виражається в позитивному зовнішньому прийнятті та недооцінюванні складності змісту професії педагога-психолога. Дослідницька професійна спрямованість студентів-психологів представлена невиразно. Цей вид професійної спрямованості не відображує виділенні форми суб'єктивного образу, тобто студенти не уявляють своє професійне майбутнє ні в образі-меті, ні в образі-мрії [3].

Ю. В. Андрєєва обґрунтувала психолого-акмеологічну модель розвитку професійної спрямованості студентів [1]. У структурі професійної спрямованості вона виділяє такі модулі: структурно-змістовний, регуляційно-функціональний, операційно-результативний. Структура професійної спрямованості є динамічною, тому взаємозв'язки між модулями не є односпрямованими.

Учений визначає також компоненти професійної спрямованості та критерії їх розвитку. До складу структурно-змістовного модуля професійної спрямованості особистості входять: мотиваційний компонент; компонент, пов'язаний із потребами, та ціннісний компонент. Критерієм розвитку мотиваційної сфери є мотив досягнення студентом окремих етапів особистісного зростання. Критерієм розвитку компоненту потреб є трансформація наявного рівня потреб у мотиви (предмети потреб) та в подальшому в цілі (кінцеві результати здійснених дій). Критерієм розвитку ціннісного компонента є чітка сформованість ціннісної ієрархії особистості та її погодженість із власними ціннісними орієнтаціями [1]. Операційно-регулятивний модуль представлено двома складовими: психолого-акмеологічними особливостями розвитку професійної спрямованості особистості, рівнями розвитку професійної спрямованості, які відображують ступінь досягнення певної сформованості структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості [1]. Регуляційно-функціональний модуль містить компоненти регуляційних механізмів самооцінки, саморегуляції, пов'язаних з активним прагненням до особистого самовдосконалення. Данні механізми впливають на перебудову структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості, усвідомлення суб'єктом навчально-професійних перспектив [1]. Зміст професійної спрямованості особистості містить взаємодію: на основі ціннісних орієнтацій у суб'єкта формується структура певних потреб, яка запускає мотиваційний механізм професійної діяльності.

Дослідження виявило, що в процесі навчання у вузі відбувається перебудова структурно-змістовних компонентів професійної спрямованості студентів: від невисокого рівня розвитку мотиваційних та ціннісно-потребних особистісних структур (на першому курсі) до підвищення професійної мотивації власної праці, пізнавальної й внутрішньої мотивації навчально-професійної діяльності (на другому) та задоволеності результатами самовдосконалення та самореалізації у навчальній діяльності (на п'ятому курсі).

Л. М. Зибіна пропонує визначення професійної спрямованості як прояв загальної спрямованості особистості, складного багатопланового процесу, що орієнтує діяльність особистості в професійному просторі, надаючи діяльності стійкості до зовнішніх чинників, обумовлюючи мотиви діяльності, цілі й відношення до дійсності, опосередковане процесом професіоналізації [4; 6].

Модель професійної спрямованості Л. М. Зибіної має такі структурні компоненти, що відповідають різноманітним рівням її сформованості. До першого (низького) перетворюючого рівня автор відносить емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, які характеризують її загальними позитивним емоційним відношенням до майбутньої професійної діяльності. Мотиваційно-потребовий та перспективно-цільовий компоненти, соціальний рівень, призводять до усвідомленню схильностей, можливостей і здібностей, ініціюють формування професійного призначення, процеси перетворення «Образа-Я» в «Образ – Я професіонала». На думку Л.М. Зибіної, суб'єктивному (вищому) рівню відповідає ціннісно-смисловий та духовний компоненти, що відображують адекватне уявлення про професійну діяльність, формування професійних ідеалів, професійного світогляду, а також характеризують місце професії у ієрархії життєвих сенсів та цінностей особистості [4; 6].

Аналіз теоретико-емпіричних досліджень вищеозначених авторів дозволив представити модель становлення професійної спрямованості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

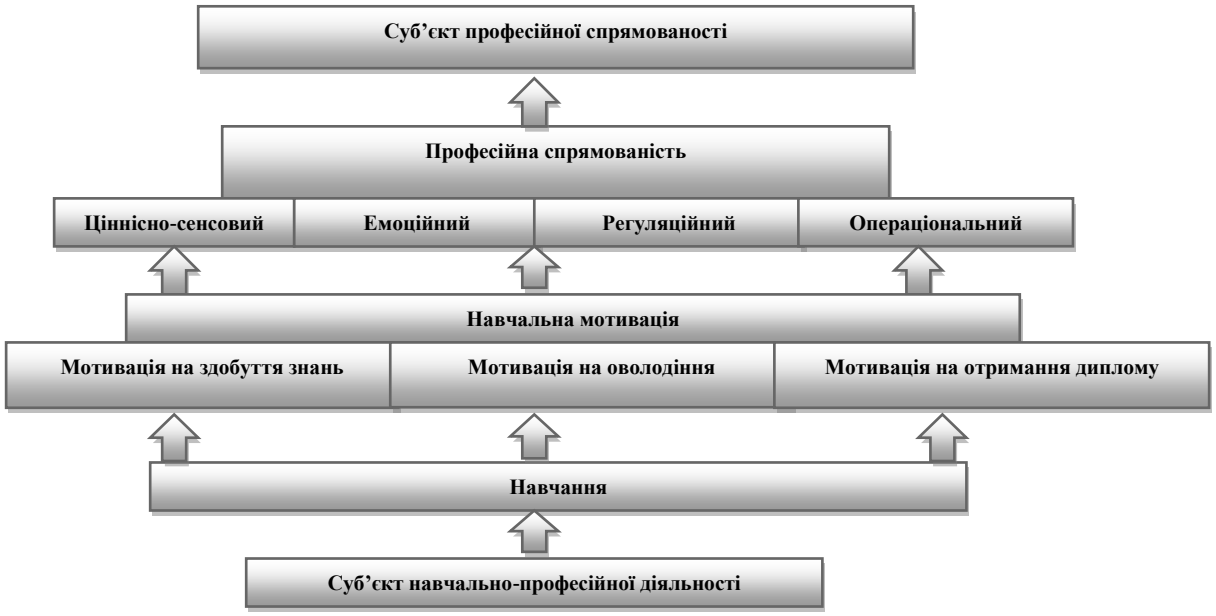



**Рис. 1.** Модель становлення професійної спрямованості майбутніх менеджерів.

Отже, ми розглядаємо професійну спрямованість як інтегративне утворення, що опосередкує перетворення студента з суб'єкта навчально-професійної діяльності в суб'єкт професійної діяльності та складається з таких блоків: 1) ціннісно-смисловий (сенсожиттєві орієнтації, життєві прагнення, задоволеність базових потреб); 2) емоційний (задоволеність учінням, навчанням, майбутньою професією); 3) регуляційний (тимчасова перспектива, загальний рівень саморегуляції та її компонентів); 4) операціональний (рівень сформованості навчально-професійних компетенцій).

Система сенсової регуляції життєдіяльності суб'єкта містить життєві сенси та системи дієвих життєвих відношень суб'єктів, які включені в його діяльність у перетвореній формі сенсових структур. Дана система забезпечує підкорення діяльності суб'єкта логіці життєвої необхідності, логіці відносин із світом. Сенсові утворення створюють образ майбутнього, перспективу розвитку особистості, яка не випливає прямо із наявної ситуації та забезпечує моральну оцінку будь-якої діяльності людини.

Розвиток ціннісно-сенсового відношення до майбутньої професії у процесі професіонального навчання передбачає перетворення цінностей професійної спільноти у власні стійки та усвідомлені ціннісно-сенсові орієнтації майбутнього спеціаліста. У даний процес включається механізм інтерналізації, дія якого реалізується таким чином: інтроспекція та підвищення рефлективності – пояснення сенсу власного життя та її цілей – вибір значущих цінностей та формування системи ціннісних орієнтацій.

Провідною характеристикою мотиваціно-ціннісного відношення майбутніх фахівців до професійної діяльності виступає спрямованість якості, яка представлена у вигляді блока якості та його критеріїв: усвідомлення цінностей, відношення до цінностей, дії щодо вибору цінностей та реалізація їх у якості особистісних цілей діяльності. Отже, ціннісно-смисловий блок професійної спрямованості характеризує процес змістовного розкриття та прийняття особистого сенсу управлінської діяльності, її місце в ієрархічній системі життєвих відносин, зв'язок з певними потребами, мотивами і цінностями суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Сенсоутворюючі процеси тісно пов'язані із потребами суб'єкта. Задоволеність базових психологічних потреб призводить до особистісного розвитку та психологічного здоров'я, до розвитку внутрішніх цінностей особистісного зростання, любові, служінню суспільству, творчості. Відповідно Е. Деси, Р. Райн, ці психологічні потреби є вродженими, базовими. Потреба в самодетермінації (в автономії) містить прагнення самостійно контролювати власні дії та поведінку, бути їх ініціатором. Будучи самодетермінованою, людина діє на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань або примушення. Цей вибір базується на усвідомленні своїх потреб та порівнянні їх із зовнішніми умовами. Потреба у переживанні компетентності розуміється як один із типів внутрішньої задоволеності, містить розуміння того, як досягти різноманітних зовнішніх і внутрішніх результатів та бути ефективним. Потреба в связності включає встановлення надійного та задовольняючого індивіда зв'язку з іншими людьми [8]. Таким чином, до стимулюючих внутрішню мотивацію чинників відносять ті, що сприяють задоволенню базових психологічних потреб суб'єкта.

Становлення професійної спрямованості залежить від задоволеності процесом виконання та результатом навчальної діяльності. У контексті нашого дослідження задоволеність будемо розуміти як систему відносин студентів до процесу і змісту навчання, учінню, обраній професії, які відображують особливості переживання освітнього процесу, взаємодію в навчальному середовищі.

На кожному етапі професіонального навчання формуються і розвиваються навчально-пізнавальні компетенції. У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі немає єдиної думки щодо визначення поняття «компетенції». Узагальнюючи різні підходи до вивчення даної проблеми, слід зазначити, що компетентність і компетенції є взаємопов'язаними компонентами активності суб'єкта [4].

У якості чинників, що забезпечують особистісно-професійний розвиток та етапі вузівської підготовки, виступають комунікативні й організаційні компетентності. Комунікативна компетентність передбачає не тільки наявність певних психологічних знань, але й сформованість деяких спеціальних навичок: уміння встановлювати контакт, слухати, «читати» невербальну мову комунікації, конструювати бесіду, формулювати запитання. Організаційна – дозволяє ефективно включати людей до певного виду соціальної або професійної діяльності, успішно коректувати дії у процесі діяльності, а також змінювати її у відповідності до нових поставлених завдань та умов.

Формування особистості є результатом соціального досвіду взаємодії індивіда з іншими, що підкреслює зв'язок емпатії з низкою соціально-психологічних властивостей особистості, з системою її відносин. Даний феномена утворює соціальний інтелект майбутнього спеціаліста, створює необхідні умови для розвитку особистості майбутнього менеджера.

Особливості навчання у вищому навчальному закладі вимагають від студента самоорганізації навчального процесу, яка пов'язана із складністю, різноманітністю та великим обсягом навчального матеріалу, більш широким вибором у вивченні навчального матеріалу, наукових досліджень, різноманітністю форм і методів навчання, особливостями навчання, пов'язаними з майбутньої професією [2]. Регуляторні властивості, необхідні для успішного навчання у вузі: самостійність – автономність функціонування системи саморегуляції навчальної діяльності та її незалежності від впливу інших людей; гнучкість – швидкість і ступінь легкості зміни та перебудови саморегуляції навчальної діяльності в процесі навчання; надійність – стійкість функціонування системи саморегуляції навчальної діяльності в ситуації перешкод, в умовах підвищеної або низької психічної напруженості, підвищеної або низької мотивації навчання.

Важливою умовою, що забезпечує реалізацію суб'єктивної активності та прояв самостійності, є регулятивний досвід. Регулятивний досвід – це динамічна система, яка включає інформацію про внутрішній та зовнішній світ, отримана безпосередньо чуттєвим та опосередкованим шляхом, наповнена особистим сенсом, що визначає спрямованість активності людини.

Регулятивний досвід має структуру, компоненти якої (ціннісний, рефлексивний, звичної активізації, операціональний досвід та досвід співробітництва) у взаємодії забезпечують становлення суб'єктивної активності, використовується при проектуванні діяльності, визначаючи її успіх для сьогодення та стратегію в майбутньому. Часова перспектива розглядається як ситуативно-детермінований та відносно стабільний процес індивідуальних розбіжностей. Її дія є проникаючою в усі структури життя людини та визначається множинністю чинників. Вона забезпечує фундамент, на якому побудовані інші конструкти, такі як досягнення й постановка цілі.

Отже, усвідомлена саморегуляція, часова перспектива виступають у якості компонентів регуляційного блоку професійної спрямованості.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** У якості основи цілеспрямованого особистісно-професійного розвитку в системі вищої освіти було запропоновано модель становлення професійної спрямованості особистості менеджера на етапі навчання у вузі. Професійна спрямованість є інтегративним утворенням, що містить у собі такі компоненти: ціннісно-смисловий; емоційний; регулятивний; операціональний.

Критеріями оптимального розвитку професійної спрямованості особистості майбутнього менеджера виступають: внутрішні життєві прагнення; розвиненість сенсових структур особистості; задоволеність базових потреб особистості в автономності, компетентності, связності; задоволеність процесом учіння, навчання, майбутньою професійною діяльністю; сформованість навчально-пофесійних компетенцій; збалансована часова перспектива; сформованість системи саморегуляції та її компонентів.

**Список використаних джерел**


1. Андреева Ю.В. Психолого-акмеологические особенности развития профессиональной направленности личности студентов вузов Дисс.канд. психол. наук. / Ю. В. Андреева. Ульяновск, 2004.
2. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райн / О. Е. Дергачева//Современная психология мотивации / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С 47-103.
3. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности. Дис. канд. психол.наук / Л.И. Кунц. – Новосибирск, 2005. - 216 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
5. Нагорнов И.В. Особенности профессиональной направленности учителей ярославских школ // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 3(36). – с. 23-30.
6. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: Автореферат дисс.канд. фил. Наук / О.Е. Пазина. – Нижний Новгород, 2003. –35 с.

7. Платонов Ю.П. Профессионально-педагогическая направленность мастера производственного обучения среднего профтехучилища Автореферат дисс. канд. психол. наук / Ю.П. Платонов. – Ленинград, 1982. – 16 с.
8. Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141 — 166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

**References**

1. Andreeva Ju.V. Psihologo-akmeologicheskie osobennosti razvitija professional'noj napravlennosti lichnosti studentov vuzov Diss.kand. psihol. nauk. / Ju. V. Andreeva. Ul'janovsk, 2004.
2. Dergacheva O. E. Avtonomija i samodeterminacija v psihologii motivacii: teorija Je. Desi i R. Rajn / O.E. Dergacheva//Sovremennaja psihologija motivacii / Pod red. D. A. Leont'eva. – M., 2002. - S 47-103.
3. Kunc L.I. Professional'naja napravlennost' kak faktor formirovanija obraza budushhej professional'noj dejatel'nosti. Dis. kand. psihol.nauk / L.I. Kunc. - Novosibirsk, 2005. - 216 s.
4. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja / A. K. Markova. - M.: Prosveshhenie, 1993. – 192s.
5. Nagornov I.V. Osobennosti professional'noj napravlennosti uchitelej jaroslavskih shkol // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2003. – № 3(36). – s. 23-30.
6. Pazina O.E. Social'naja otvetstvennost' lichnosti v sovremennom obshhestve: Avtoreferat diss.kand. fil. nauk/ O.E. Pazina. – Nizhnij Novgorod, 2003. - 35 s.
7. Platonov Ju.P. Professional'no-pedagogicheskaja napravlennost' mastera proizvodstvennogo obuchenija srednego proftehuchilishha Avtoreferat diss. kand. psihol. nauk / Ju.P. Platonov. – Leningrad, 1982. – 16 s.
8. Ryan R. M., Deci E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), Annual Review of Psychology (Vol. 52; pp. 141 — 166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

**Резюме.** В качестве основы целенаправленного профессионального развития личности в системе высшего образования предложена модель формирования профессиональной направленности личности менеджера на этапе обучения в высшем учебном заведении. Профессиональная направленность рассматривается как интегративное образование, состоящее из четырех основных компонентов: ценностно-смысловой, эмоциональный, регулятивный, операциональный.

**Summary.** The model of professional direction of a manager as a personality at the stage of his studies in higher school is suggested as a task-oriented personal and professional development within the system of higher education. Professional direction is an integrated creation containing such components as axiological-conceptual, emotional, regulative, and operational.

Key words: professional direction, manager, model, motivation, professional education.

**УДК 159.922.1:612.6**

**Т.О. ПИЛИП'ЮК, М.І. МУШКЕВИЧ**

## ГЕНДЕРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСІБ З РІЗНИМ СТАВЛЕННЯМ ДО РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я

*Стаття розкриває ті особливості особистості, які взаємопов'язані із позитивним чи негативним ставленням до репродуктивного здоров'я. Виявлено, що і чоловіки і жінки характеризуються певним набором психологічних особливостей, які впливають на їх ставлення до репродуктивного здоров'я, а саме: виражена акцентуація характеру, наявність дисгармонійних рис особистості, невміння вирішувати життєві проблеми, непідготовленість до гармонійних сексуальних відносин, неадекватні мотиви вступу до статевих стосунків.*

***Ключові слова*:** *репродуктивне здоров'я, особистісні особливості, темперамент, характер, акцентуація характеру, гендерна диференціація, тривожність, міжособистісна комунікація, внутрішня картина здоров'я.*

**Постановка проблеми.** Кожне цивілізоване та демократичне суспільство прагне проголосити пріоритетним напрямком державної політики – забезпечення відповідних умов для збереження здоров'я дітей та дорослих. Для нашої країни даний напрям також є одним із важливих, який передбачається Конституцією України. На сьогоднішній день стан репродуктивного здоров'я громадян України викликає особливе занепокоєння, оскільки він не відповідає міжнародним стандартам і останнім часом зазнає впливу різноманітних негативних процесів, що продовжують спричиняти зростання рівня захворюваності та смертності. Соціальні, економічні, політичні негаразди позначаються на умовах життя, призводять до емоційної депресії, відсутності належних умов, необхідних для збереження репродуктивного здоров'я дорослого населення загалом та підростаючого покоління зокрема. Тому залишається надзвичайно актуальною проблема формування здорового способу життя, відповідального ставлення кожного громадянина та суспільства в цілому до репродуктивного здоров'я як одного з важливих складових здоров'я нації.

Проблематика, пов'язана із репродуктивним здоров'ям, була і залишається темою досліджень різних наукових сфер. У психології до даної теми зверталися як зарубіжні так і українські вчені, а саме, В. Безпалько (аспекти статевого виховання); Т. Гаплічнік, О. Роженко (репродуктивна сексуальна поведінка, мотиви, установки молоді); Н. Гойда (репродуктивне здоров'я жінок); О. Дудіна (перспективи репродуктивного здоров'я); Т. Іркіна (формування культури репродуктивного здоров'я жінок); О. Коган, І. Мельничук (статеве виховання та формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді); О. Кочарян (порушення репродуктивної функції); Н. Слободяник, Є. Смоленко (охорона репродуктивного здоров'я населення); Н. Сушик (соціально-педагогічні основи збереження репродуктивного здоров'я учнівської молоді). Психологічні дослідження репродуктивного здоров'я проводилися в рамках різних психологічних підходів: культурно-історичного (Л. Виготський, С.Рубінштейн), вчинкового (В. Роменець), інтегративно-особистісного (Г. Балл) [1], психологічної теорії взаємин (В. Мясищев) [5].

Велике значення у формуванні репродуктивного здоров'я, як зазначає С. Максименко [4], мають особистісні особливості та характеристики людини. До психологічних особливостей у психології відносять потреби, інтереси, світогляд, переконання, фізичні і розумові здібності людини, її темперамент і характер. Останні – темперамент і характер, стали ключовими у нашому дослідженні, так як саме вони впливають на формування основ діяльності, комунікацій і ставлення людини. Ми виділили «акцентуйовані» типи характеру, які сформовані в основному завдяки зусиллям К. Леонгарда (Берлінський університет імені Гумбольдта) і О. Лічко (Психоневрологічний інститут імені Бехтєрєва) [3]. За основу у дослідженні темпераменту ми виділяємо точку зору Г. Айзенка, яка базується на тому, що всі властивості, які входять у темперамент, мають безперервний характер.

Для того, щоб краще розібратись та проаналізувати особистісні, соціальні, об'єктивні чи суб'єктивні чинники формування репродуктивного здоров'я, у своєму дослідженні ми здійснили їх гендерний аналіз. Саме тому звернули увагу на праці вчених в галузі гендерної психології, таких як Ю. Вінтюк, Т. Говорун, О. Кікінежді та В. Кравець. У цій статті ми поставили перед собою **мету** вивчити та виділити гендерну диференціацію психологічних особливостей осіб з різним ставленням до репродуктивного здоров'я (виділення гендерної специфіки виступає як вирішення однієї із задач у руслі загальної програми дослідження, а гендерна диференціація допомагає визначити основні чинники і детермінанти як розвитку особистісного репродуктивного здоров'я, так і занепаду); виділити, що саме є головним руйнівним фактором у репродуктивній поведінці чоловічої і жіночої статі; вивчити, на що слід звернути увагу, над чим потрібно працювати і який індивідуальний гендерний підхід потрібно сформувати для вирішення даної проблеми.

**Процедура дослідження.** Вибіркову сукупність склали 150 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки віком від 16 до 21 року, які навчалися на 1-5 курсах різних факультетів, з них 54,0 % дівчат та 46,0 % юнаків. Середній вік обстежених складав 17,8±2,7 років.

Для проведення і аналізу емпіричних даних ми використали такі **методи,** як бесіда, анкетування, тестування. Бесіда стосувалася таких питань, як, вік, особливості стану фізичного здоров'я, знання про репродуктивне здоров'я, рівень задоволеності здоров'ям, якість життя, ставлення до здорового способу життя, залежність від ліків, тривалість сну, шкідливі звички. З метою виявлення ставлення до репродуктивного здоров'я студентської молоді було складено анкету, яка містила 11 запитань, що стосувалися відомостей про дебют сексуального життя, ставлення до сексуального життя, шкідливі звички, залежності, знання про використання контрацептивів тощо.

**Методики дослідження** включали в себе проведення ретельного психодіагностичного дослідження, піддаючи аналізу тип акцентуації характеру за патохарактерологічним діагностичним опитувальником – ПДО (О. Лічко, Н. Іванов, 1981); індивідуально-психологічні особливості особистості (за Фрайбурзьким особистісним опитувальником – FPI, 2000); наявність патопсихологічної готовності до формування невротичного реагування: рівень особистісної і реактивної тривожності – за Ч. Спілбергером, Ю. Ханіним (2001). Вивчалися також особливості міжособистісної комунікації за допомогою методики Т. Лірі (2001) та індивідуально-типологічні особливості ВКЗ за С. Гінгер та А. Гінгер (1999) з п'ятьма головними вимірами людської діяльності (фізичний; афективний; раціональний; соціальний; духовний) [2]. Використані нами методи та методики дали можливість вивчити ставлення респондентів до свого фізичного, психічного та соціального здоров'я, які є складовими репродуктивного здоров'я особистості.

**Аналіз результатів дослідження**. За допомогою таких методів, як бесіда та анкетування, які, в основному, були спрямовані на дослідження ставлення респондентів до власного репродуктивного здоров'я, ми змогли виявити, що до моменту обстеження 100% опитаних нами молодих людей куштували спиртні напої з тих чи інших причин. У багатьох випадках перша спроба алкоголю поєднувалася з набуттям першого досвіду куріння тютюну (у 50,6 % дівчат і 63,7 % юнаків). У 4,9% дівчат та 15,9% хлопців перший сексуальний дебют відбувся в стані алкогольного сп'яніння. Було виявлено гендерну диференціацію щодо ставлення до сексуальних стосунків в цілому, де значна частина представниць жіночої статі описували свій негативний попередній досвід, тоді як у представників чоловічої половини таких показників виявлено не було. На момент обстеження 78,2 % юнаків мали регулярні сексуальні стосунки із своєю постійною дівчиною, 17,3 % — із декількома статевими партнерками. 4,5% - на період дослідження не мали сексуального партнера. Серед студенток, які жили статевим життям, більшість (87,6 %) мали постійного сексуального партнера, 3,5 % — зустрічались з декількома одночасно, 8,9% - не мали сексуального партнера. 90,0% досліджуваних, які мали сексуальні стосунки, використовувалися ті чи інші методи запобігання вагітності. Але, більш високий рівень

знань з питань профілактики СНІДу виявився у юнаків (низький рівень був виявлений у 65,4 % дівчат та 36,2 % юнаків). Тобто, спостерігається гендерна диференціація у проявах та ставленнях до репродуктивного здоров'я. Так, у дівчат існує деяка недовіра до осіб протилежної статі у зв'язку із пережитим негативним сексуальним досвідом. Хлопці у сексуальних стосунках є більше успішними і задоволеними, але у той же час більшою мірою зловживають алкоголем та тютюнопалінням. Хоча більшість дівчат і турбуються про своє репродуктивне здоров'я, попереджуючи незаплановану вагітність, їх обізнаність щодо особливостей захворюваності на СНІД є дещо нижчою, ніж у хлопців

Розглянувши результати дослідження внутрішньої картини здоров'я (ВКЗ) студентів, ми задавали запитання «Чи маєте ви уявлення про те, як треба жити, щоб мати добре здоров'я?». Відповідно отримали наступні відповіді: маю чіткі уявлення – 34,0%; з певних проблем маю уявлення, за іншими ні – 32%; маю найзагальніші уявлення – 28%; не маю уявлення, але хочу їх мати – 4%; не маю уявлення й не хочу їх мати – 1 %; інша відповідь – 1%. Лише третина опитаних вважає, що має чіткі уявлення відносно здоров'я та здорового способу життя. Опитування також показало, що за багатьма конкретними проблемами, які відносяться до сфери здоров'я, молодим людям знань не вистачає. Насамперед це стосується знань про будову організму, способів відстежування стану здоров'я, чинників, що зберігають здоров'я, способів надання першої медичної допомоги. Водночас опитані демонструють більшу обізнаність щодо певних захворювань (СНІД), чинників, які викликають захворювання тощо. Особистісний профіль представників чоловічої статі, відрізняється від такого у представниць жіночої статі дещо вищими норми показниками за факторами домінантність, що вказує на такі характеристики чоловіків як незалежність, агресивність, підозрілість, здатність мати власну думку і не піддаватися обману. У дівчат з однаковою частотою виявляються ознаки, які свідчать про схильність до агресивної критики з можливим почуттям провини, сумніви стосовно рівня власної інтелектуальної продуктивності та своєї цінності, розвиток рефлексії як засобу самоконтролю, тривожно-фобічні реакції. На рівні фізичного здоров'я більшість представниць жіночої статі (90,1 %) відчувають себе задоволеними, коли у них все благополучно зі здоров'ям. На психологічному рівні 88,9 % дівчат відчувають, що їм нічого не загрожує, 88,9 % опитаних відчувають упевненість в собі, коли зі здоров'ям все благополучно, 85,1 % вважають себе щасливими, а 48,1 % переживають байдужість. У групі респондентів - юнаків були отримані наступні результати - спокійними себе вважають 70 % опитаних юнаків. Переважна більшість юнаків (95,6 %) показали прагнення високих показників на рівні фізичного здоров'я. На рівні психологічного здоров'я 68,1 % досліджуваних вважають себе щасливими, а радісними себе почувають 56,2 % респондентів. 52,1 % вважають, що їм нічого не загрожує, коли у них все благополучно зі здоров'ям. Байдужість відчувають 46,3 % юнаків, а 6,7 % ніщо особливо не турбує, коли все благополучно зі здоров'ям. На духовному рівні націленість дівчат на майбутнє обумовлює відмінності у відношенні до процесу життя, тобто до сучасності. Дівчата вище, ніж юнаки, оцінюють наповненість смислом сучасного, частіше осмислюють життя, розцінюють складний період як перехідний, черпають у майбутній реалізації життєвих цілей смисл для існування в теперішньому.

Щодо соціального здоров'я, то виявлено, що молоді чоловіки проявляють більше агресивний спосіб спілкування, а дівчата - більш компетентний. Дівчата легше, ніж молоді люди, вступають в контакт, адекватніше реагують на провокацію і краще роблять і легше приймають співчуття з боку партнера. Хлопці схильні взаємодіяти більше виходячи з домінуючої позиції, а дівчата більше з позиції сором'язливості і одночасно з позиції співробітництва. Хлопці частіше, ніж дівчата використовують пристосування як спосіб у вирішенні конфліктів. Дівчата ж частіше достовірно знаходять вихід з конфлікту у вигляді компромісу або уникання від конфліктної ситуації. Припущення про підвищену альтруїстичність у дівчат не знайшло практичного підтвердження. І молоді люди, і дівчата при спілкуванні прагнуть стати на позицію співрозмовника, зрозуміти мотиви його поведінки і готові поступитися йому, але лише в тому випадку, якщо вони самі не діють собі на шкоду, або якщо зрозуміють, що їх партнерові по спілкуванню дуже важливо отримати щось. Так само не знайшла підтвердження гіпотеза про надмірну довірливість дівчат. Отримані результати свідчать про те, що у дівчат існує деяка недовіра до людей, з якими вони спілкуються в конкретний момент, сумніви щодо їх відкритості та щирості. Тобто, як бачимо, і дівчата і хлопці мають певні позитивні і негативні прояви психічного здоров'я щодо їх міжособистісної взаємодії.

Співставлення даних, отриманих при вивченні акцентуації характеру та ставлення до репродуктивного здоров'я, дозволило виявити зв'язок між цими характеристиками. Серед осіб, які характеризувалися більш негативним ставленням до здоров'я, переважали істероїдна та лабільна акцентуації. Негативне ставлення до здоров'я також призводило до загострення епілептоїдної та шизоїдної акцентуацій. Астено-невротична і нестійка акцентуації в переважної більшості випадків мали місце у осіб, які характеризувалися низьким рівнем соціального здоров'я. При певних негараздах у соціальній взаємодії також спостерігалися тенденції до проявів конформної та циклоїдної акцентуації характеру.

За результатами FPI, характерними для дівчат є високі бали за шкалами невротичності (6,12±0,82), спонтанної агресивності (6,61±0,65), депресивності (6,51±0,67), дратівливості (6,19±0,88), сором'язливості (8,29±0,83), емоційної лабільності (8,48±0,75).Ці показники вказують на наявність у них нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування, схильності до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, тривожності, скутості, непевності, утруднення побудови соціальних і мікросоціальних контактів, що було прогностично несприятливим чинником щодо репродуктивного здоров'я. Орім того, низькі показники за шкалою комунікабельності (4,17±0,41) відобразили недостатні потенційні можливості соціальної активності, відсутність уміння реалізувати потребу в спілкуванні. Показники за базовими шкалами серед молодих чоловіків

були у середньому на 1 – 2 бали менше, ніж у жінок за кожною шкалою, за винятком шкал невротичності (6,89±0,79), а також спонтанної (6,72±0,77) та реактивної (6,26±0,82) агресивності, де в юнаків спостерігалися високі оцінки, що свідчило про наявність схильності до психопатизації, агресивного ставлення до соціального оточення, прагнення до домінування зі схильністю до афектації.

Низький рівень реактивної тривожності спостерігався у 59,2 % дівчат і 69,5 % юнаків. Помірний і високий рівні особистісної тривожності спостерігалися у 94,2 % юнаків. Серед дівчат аналогічні показники відзначалися у 86,4 %. Рівень суб'єктивного відчуття самотності був вірогідно вище у студентів-чоловіків: середній і високий його показники спостерігалися у 71,0% юнаків, серед дівчат – в 44,4 %. Високий і середній рівень потреби в пошуках нових екстремальних відчуттів, а також невміння контролювати такі бажання виявилось властивим 94,2 % юнаків та 86,4 % дівчат.

Серед дівчат, що на момент обстеження не жили статевим життям, у 14,8% було виявлено депресивні реакції різного ступеня тяжкості. Серед студенток, які мали сексуальний досвід, стан невротичної депресії було виявлено в 17,2 % (причому виключно у тих дівчат, в анамнезі яких мала місце ситуація сексуального насильства). Серед юнаків переважав маскулінний стереотип статеворольової поведінки на рівні Я-концепції. У дівчат переважав фемінінний стереотип статеворольової поведінки. При з'ясуванні особливостей міжособистісної взаємодії виявлено: чоловіки частіше всього проявляють тип поведінки на рівні незалежно-домінуючого, прямолінійно-агресивного, тоді як дівчата - недовірливо-скептичного, покірно-соромливого, залежно-слухняного.

Отже, відповідно до проведеного дослідження з'ясовано, що на розвиток позитивного чи негативного ставлення до репродуктивного здоров'я чоловіків та жінок має вплив поєднання усіх компонентів та складових (соціального, фізичного, психологічного) здоров'я: 1. Соціальний компонент репродуктивного здоров'я порушений у 61,7 % дівчат та 59,4 % юнаків (за рахунок, в першу чергу, грубого порушення соціокультурної складової соціального компоненту). 2. Фізичний компонент здоров'я негативно проявив себе у 58,0 % дівчат (за рахунок ураження психічної складової) і у 49,2 % юнаків (за тих же умов). 3. Психологічний, як і соціальний, компонент страждає за умови прояву певних акцентуацій характеру, а саме циклоїдного, лабільного, епілептоїдного, шизоїдного, астено-невротичного у чоловіків та лабільноого, конформного, істероїдного та нестійкого у жінок. Сюди ж входить наявність психологічної схильності до делінквентності та алкоголізації, що більшою мірою притаманні чоловікам. Тобто, серед чоловіків найчастіше діагностуються розлади поведінки, а саме: асоціальність, низький контроль імпульсів, азартність. Жінки, у свою чергу, частіше проявляють розлади емоцій, що стосуються тривожності, панічних станів, депресій. 4. Усі три складові репродуктивного здоров'я залежать і таких від психологічних особливостей чоловіків та жінок, які складають основу темпераменту особистості. У нашому дослідженні ці особливості проявляються у високих показників невротичності, спонтанної та реактивної агресивності, утруднення побудови соціальних міжособистісних контактів, низької здатності до адаптації в стресових ситуаціях, підвищеного рівню особистісної і реактивної тривожності, суб'єктивного відчуття самотності, завищеної потреби у екстремальних відчуттях, схильності до депресивного і невротичного реагування, а також трансформації стереотипу статеворольової поведінки – у 56,7 % юнаків та 56,5 % дівчат.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином, можемо узагальнити, що такі психологічні особливості, як явна акцентуація характеру і наявність дисгармонійних рис особистості, окремі особливості темпераменту, невміння вирішувати життєві проблеми, дизонтогенез статевого розвитку непідготовленість до гармонійних сексуальних відносин, зокрема, неадекватні мотиви вступу до статевих стосунків, відсутність достатніх знань про повноцінне сексуальне функціонування індивіду призводять до негативного ставлення до репродуктивного здоров'я. У нашій вибірковій сукупності ці показники виражені майже у половини представників чоловічої і жіночої статі, тобто і чоловіки і жінки характеризуються певним набором психологічних особливостей, які впливають на їх ставлення до репродуктивного здоров'я.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на пошук правильного поєднання методів, форм і змісту заходів спрямованих на розвиток тих психологічних особливостей особистості, з урахуванням віку, інтелектуального рівню, статі, які сприятимуть розвитку позитивного ставлення до репродуктивного здоров'я.

**Список використаних джерел**


1. Балл Г. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
2. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / І. Я. Коцан, Г. В. Ложкін, М. І. Мушкевич. – Луцьк : РВВ Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. – 430 с.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / Леонгард К. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 235 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. Соловієнко. – [вид. перероб. та доп.]. – Київ : МАУП, 2000. – 256 с.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений / Мясищев В. Н. ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Издательство «Институт практической психологи» ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 365 с.
6. Роменець В. А. Історія психології епохи Просвітництва / Роменець В. А. – К. : Вища школа, 1987. – С. 106.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб. : Питер, 1990. – 620 с.

8. Організація охорони здоров'я (WHO) : [Електронний ресурс] // Профіль країн за впливом навколишнього середовища на хвороби. – Режим доступу до статті – http://euro.who.int/envhealth/data/20070831_4

**References**

1. Ball G. A. Lichnost' kak modus kul'tury i kak integrativnoe kachestvo lica / G. A. Ball, V. A. Medincev // Mir psihologii. – 2010. – № 4. – S. 167–178.
2. Kotsan I. Ya. Psykholohiya zdorov"ya lyudyny / I. Ya. Kotsan, H. V. Lozhkin, M. I. Mushkevych. – Luts'k: RVV Vezha Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrayinky, 2011. – 430 s.
3. Leongard K. Akcentuirovannye lichnosti / Leongard K. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1997. – 235 s.
4. Maksymenko S. D, Soloviyenko V. Zahal'na psykholohiya: navch. posib. / S.D. Maksymenko, V. Soloviyenko. – [vyd. pererob. ta dop.]. – Kyiv : MAUP, 2000. – 256 s.
5. Mjasishhev V. N. Psihologija otnoshenij / Mjasishhev V. N.; pod red. A. A. Bodaleva. – M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoj psihologi»; Voronezh: NPO «MOD JeK», 1995. – 365 s.
6. Romenets' V. A. Istoriya psykholohiyi epokhy Prosvitnytstva / Romenets' V. A. – K.: Vyshcha shkola, 1987. – S. 106.
7. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii / Rubinshtejn S. L. – SPb.: Piter, 1990. – 620 s.
8. Orhanizatsiya okhorony zdorov"ya (WHO): [Elektronnyy resurs] // Profil' krayin za vplyvom navkolyshn'oho seredovyshcha na khvoroby. – Rezhym dostupu do statti – http://euro.who.int/envhealth/data/20070831_4

**Резюме.** Статья раскрывает те особенности личности, которые взаимосвязаны с положительным или отрицательным отношением к репродуктивному здоровью. Выявлено, что и мужчины и женщины характеризуются определенным набором психологических особенностей, которые влияют на их отношение к репродуктивному здоровью, а именно: выраженная акцентуация характера, наличие дисгармоничных черт личности, неумение решать жизненные проблемы, неподготовленность к гармоничным сексуальным отношениям, неадекватные мотивы вступления в половые отношения.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, личностные особенности, темперамент, характер, акцентуация характера, гендерная дифференциация, тревожность, межличностная коммуникация, внутренняя картина здоровья.

**Summary.** The article presents the theoretical and practical investigation, whose aim is to describe the psychological research of the definition of the term "reproductive health" from different scientific approaches and points of views, as well as to distinguish the positive and negative attitudes of young people towards the reproductive health. The author summarizes the psychological characteristics that lead to negative attitudes towards reproductive health, such as: character accentuation, disharmonious personality traits, some characteristics of temperament, inability to solve problems, non harmonious sexual relationships, including inadequate reasons of sex accession, lack of adequate knowledge of sexual functioning.

Key words: reproductive health, personality traits, temperament, character, character accentuation, gender differentiation, anxiety, interpersonal communication, internal picture of health.

**УДК 159.922:616+316.624** **Ю.І. ПИЛИПАКА, О.В. ГАМАРНЮК, В.Л. РОМАНЮК**

## ПСИХІЧНА ТРАВМА ЯК ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗЛАДІВ ПСИХІКИ І ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

*Психічна травма та її складові – переживання і емоції – суттєво впливають на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості. Окрім того, існує вагомий зв'язок між психічною травмою та фізіологічним і психологічним стресом, а також етіологією та патогенезом розладів психіки і поведінки особистості з урахуванням МКХ-10 (Клас V).*

***Ключові слова:*** *особистість, психічна травма, стрес, афективні розлади, психогенні розлади, психосоматичні розлади, МКХ-10 (Клас V).*

**Постановка проблеми.** Фахівці ВООЗ, враховуючи біо-психо-соціальну сутність людини як виду Homo sapiens, визначають здоров'я як стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад. Окремої уваги заслуговують дослідження щодо впливу психічної травми як функціональної моделі на розлади психіки і поведінки особистості, що й було основною **метою** даної статті. При цьому існує суттєвий зв'язок психічної травми з фізіологічним і психологічним стресом.

**Результати теоретичного дослідження.** Психічна травма як термін завдячує широкому міждисциплінарному застосуванню теорії і практиці психоаналізу Зигмунда Фрейда (06.05.1856 р. – 23.09.1939 р.). У психоаналітичному глосарії вказано, що «травма психическая – разнообразные повреждения психики, нарушающие ее нормальное состояние, порождающие психический дискомфорт и выступающие в качестве

причины возникновения *неврозов* и других заболеваний. По. З. Фрейду, психическая травма являет собой *переживание*, «которое в течение короткого времени приводит к такому сильному увеличению раздражения, что освобождение от него или его нормальная переработка не удается, в результате чего могут наступить длительные нарушения в расходовании энергии». Происхождение психической травмы объяснялось З. Фрейдом, по преимуществу, как следствие *психического конфликта*, порожденного столкновением двух сил: «слишком разросшегося либидо и слишком строгого отрицания сексуальности или вытеснения». Как одна из причин невроза, психическая травма, по З. Фрейду, является случайным переживанием, носит, как правило, *сексуальный характер*, и в таком случае выступает как *сексуальная травма*. Обнаружение, диагностика и терапия психической травмы является фундаментальной задачей психоанализа» [6, С. 227].

У свою чергу, щодо переживання як вагомої складової психічної травми є різні трактування. Так, «переживання – 1) емоційно забарвлений стан суб'єкта, що є певною подією у його житті. Цей погляд властивий суб'єктивістському тлумаченню свідомості, що грунтується на інтроспективній психології. У ній переживання вивчали поза реальним процесом життєдіяльності людини; 2) стан суб'єкта, який здійснює вибір цілей діяльності відповідно до власних прагнень і бажань. Увага акцентується на боротьбі мотивів і виборі цілей. При цьому створюється враження, ніби наявні переживання спонукають людину до певної поведінки. Однак насправді переживання є внутрішніми сигналами, за допомогою яких людина усвідомлює особисту важливість подій, і на основі цього здійснює усвідомлений вибір мотивів діяльності і регулювання поведінки; 3) форма активності суб'єкта, спричинена невдачею в діяльності, крахом надій і сподівань, ідеалів та цінностей і спрямована на переосмислення свого існування. З цього погляду переживання є особливою формою активності людини, яка дає змогу подолати складну життєву ситуацію і знайти гідний вихід з неї. На побутовому рівні термін «переживання» розуміють як вболівання людини за результат перебігу особисто значущої події» [7, С. 246].

Переживання, насамперед, пов'язані з емоційною сферою особистості. Так, «переживание – атрибут акта *сознания*, не содержащий образа отражаемого, а проявляющийся в *эмоциях,* которые раскрывают личностный смысл происходящих событий. Переживание – это чувствование («прочувствование») и ощущение как *эмоциональный процесс,* а не как рецепция. Субъект переживает любые сильные чувства и состояния, в которых *эмоциональные характеристики* выступают на передний план. В сознании и *эмоциональной памяти* субъекта после возникновения новых эмоций и состояний остаются *знания* о том, что он пережил (прожил) ранее, что испытал, какой приобрел опыт такого переживания. «Пережил» означает не только «выжил» или «преодолел», но и «прочувствовал», «осознал» свои эмоции и чувства в определенной ситуации. Чем сильнее переживания, тем ярче эмоциональные характеристики, тем полнее они определяют все остальные параметры состояния» [15, С. 376].

Переживання та емоції як складові психічної травми суттєво впливають на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості (здоров'я як біо-психо-соціальний феномен). Окремої уваги заслуговує вплив психічної травми на етіологію і патогенез розладів психіки і поведінки, у т.ч. афективних розладів, психогенних розладів, психосоматичних розладів.

У МКХ-10 (Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду) Клас V (F00-F99 – Розлади психіки і поведінки) включає наступні рубрики (блоки): 1) F00-F09 – Органічні, включаючи симптоматичні, психічні розлади; 2) F10-F19 – Розлади психіки та поведінки внаслідок вживання психоактивних речовин; 3) F20-F29 – Шизофренія, шизотипові стани та маячні розлади; 4) F30-F39 – Розлади настрою (афективні розлади); 5) F40-F48 – Невротичні, пов'язані зі стресом, та соматоформні розлади; 6) F50-F59 – Поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними розладами та фізичними факторами; 7) F60-F69 – Розлади особистості та поведінки у зрілому віці; 8) F70-F79 – Розумова відсталість; 9) F80-F89 – Розлади, пов'язані з психічним розвитком; 10) F90-F98 – Розлади поведінки та емоцій, які починаються здебільшого в дитячому та підлітковому віці; 11) F99 – Неуточнений психічний розлад [8].

Рубрика «Розлади настрою (афективні розлади)»: «містить розлади, за яких основним симптомом є зміна афекту чи емоцій від депресії (з асоційованим страхом або без нього) до нестримної радості. Зміна настрою супроводжується зміною рівня активності в цілому; більшість інших симптомів або вторинні, або легко пояснюються на фоні загальної клінічної картини і пов'язані зі зміною настрою і рівня активності. Багато із зазначених порушень мають тенденцію до рецидиву, і початок окремого епізоду часто пов'язаний зі стресовими подіями або ситуаціями» [8]. Рубрика «Розлади настрою (афективні розлади)» включає: F30 – Маніакальний епізод; F31 – Біполярний афективний розлад; F32 – Депресивний епізод; F33 – Рекурентний депресивний розлад; F34 – Стійкі розлади настрою (у т.ч. F34.0 – Циклотимія та F34.1 – Дистимія); F38 – Інші розлади настрою (афективні); F39 – Неуточнений розлад настрою (афективний).

Окремо відмічаємо вплив психічної травми на етіологію і патогенез симптомів депресії особистості та загальну характеристику депресивного епізоду за МКХ-10 (Клас V):

**- F32 – Депресивний епізод.** «Перебуваючи у типових легких, помірних або тяжких депресивних станах, пацієнт страждає від зниження тонусу, енергії та рівня активності. Сильно знижена здатність отримувати задоволення, цікавитися чимось, зосереджуватися на чомусь, відзначається втомлюваність після найменшого зусилля. Порушені сон і апетит. Відсутні достатня самоповага та впевненість у собі, самостимуляція до діяльності; навіть у найлегших формах наявне почуття провини і власної нікчемності. Знижений тонус незначно змінюється з дня на день, не відповідає обставинам і може супроводжуватися так званими соматичними симптомами, такими як зникнення інтересу і здатності одержувати насолоду, раннє

пробудження вранці; депресія вранці набагато тяжча; відзначаються психомоторне гальмування, збудження, втрата апетиту, зниження маси тіла, втрата лібідо. Залежно від характеру симптомів депресивний стан оцінюється як легкий, помірний або тяжкий» [8].

Найбільш вагомо психічна травма впливає на етіологію і патогенез психогенних розладів особистості. Так, «психогении – расстройства психики, возникающие в результате *психических травм*, представляющие результат воздействия *сильной одномоментной психотравмирующей ситуации* (теракт, насилие и т.д.) или *относительно слабого, но продолжительного травмирования*, которое часто наблюдается в семейных отношениях. В возникновении психогений существенную роль играет «почва», на которой «произрастают» последствия психических травм, т.е. готовность к «психическому срыву» зависит от ослабленности организма после перенесенного заболевания, длительного нервного напряжения, особенности нервной системы и личности человека. В клинике психических заболеваний психогении разделяются на две различные по своему составу группы: 1) реактивные состояния, к которым относят психогенные или реактивные психозы; 2) неврозы» [15, С. 437]. Окрім того, психогенії зумовлені внутрішньо-особистісним конфліктом унаслідок переживання психотравмівної ситуації. Психогенно травмівні обставини виступають при цьому як екзогенно-стресорний агент, що порушує *гомеостаз* організму [12, С. 331].

У Класі V (МКХ-10) психогенні розлади представлені у рубриці F40-F48 – Невротичні, пов'язані зі стресом, та соматоформні розлади. Рубрика F40-F48 включає: F40 – Фобійні тривожні розлади (у т.ч. F40.0 – Агорафобія, F40.1 – Соціальні фобії, F40.2 – Специфічні (ізольовані) фобії); F41 – Інші тривожні розлади (у т.ч. F41.0 – Панічний розлад (епізодичний пароксизмальний страх), F41.1 – Генералізований тривожний розлад, F41.2 – Змішаний тривожний і депресивний розлад, F41.3 – Інші змішані тривожні розлади); F42 – Обсесивно-компульсивний розлад (у т.ч. F42.0 – Предомінантні обсесивні думки або міркування, F42.1 – Предомінантні компульсивні акти (нав'язливі ритуали), F42.2 – Змішані обсесивні думки й акти, F42.8 – Інші обсесивно-компульсивні розлади); F43 – Реакції на тяжкий стрес та розлади адаптації (у т.ч. F43.0 – Гостра реакція на стрес, F43.1 – Посттравматичний стресовий розлад, F43.2 – Порушення адаптації, F43.8 – Інші реакції на тяжкий стрес); F44 – Дисоціативні (конверсійні) розлади (у т.ч. F44.0 – Дисоціативна амнезія, F44.1 – Дисоціативна фуга, F44.2 – Дисоціативний ступор, F44.3 – Транс і одержимість, F44.4 – Дисоціативні моторні розлади, F44.5 – Дисоціативні конвульсії, F44.6 – Дисоціативна анестезія або втрата чутливості, F44.7 – Змішані дисоціативні (конверсійні) розлади, F44.8 – Інші дисоціативні (конверсійні) розлади); F45 – Соматоформні розлади (у т.ч. F45.0 – Соматизований розлад, F45.1 – Недиференційований соматоформний розлад, F45.2 – Іпохондричний розлад, F45.3 – Соматоформна вегетативна дисфункція, F45.4 – Стійкий соматоформний біль, F45.8 – Інші соматоформні розлади); F48 – Інші невротичні розлади (у т.ч. F48.0 – Неврастенія, F48.1 – Синдром деперсоналізації – дереалізації, F48.8 – Інші специфічні невротичні розлади) [8].

Звертаємо увагу на безпосередній зв'язок психічної травми з різними функціональними моделями стресу. За визначенням Ганса Сельє (26.01.1907 р. – 16.10.1982 р.), стрес – це загальна неспецифічна реакція організму у відповідь на дію будь-яких сильних подразників (стрес-чинників) середовища існування. Внаслідок дії різноманітних стрес-чинників в організмі виникають однотипні фізіологічні та біохімічні зміни, спрямовані на їх нейтралізацію. Сукупність таких змін Ганс Сельє назвав загальним адаптаційним синдромом (синдром біологічного стресу), або клінічним виявом стресу, який супроводжується трьома стадіями: *1) стадія тривоги; 2) стадія опору (резистентності); 3) стадія виснаження* [11, С. 34-35]. Кожна з цих стадій характеризується посиленням функції певних регуляторних систем організму, насамперед, функціональної системи гіпоталамус – гіпофіз – наднирники, зміною вегетативних (вісцеральних) і електрофізіологічних показників, рухової активності тощо.

У цілому розрізнять фізіологічні та психологічні стрес-чинники і, відповідно, фізіологічний і психологічний стрес. У свою чергу, психологічний стрес поділяють на емоційний та інформаційний [1, 3]. Окрім того, Ганс Сельє розрізняв *еустрес* (позитивний стрес), що характеризує посилення адаптивних можливостей організму, які спрямовані на збереження його здоров'я та *дистрес* (шкідливий стрес, близькі до патології розлади функцій).

Враховуючи функціональний зв'язок психічна травма – фізіологічний і психологічний стрес, подаємо за МКХ-10 (Клас V) відповідні симптоми поведінкової і психічної патології особистості:

- **F43** – **Реакції на тяжкий стрес та розлади адаптації. «**Ця категорія відрізняється від інших тим, що включає в себе розлади, які можуть бути ідентифіковані на підставі не тільки симптомів і перебігу захворювання й наявності одного або декількох причинних факторів, включаючи стресові стани, події, які можуть призвести до тяжких стресових реакцій, або значні зміни у житті, що супроводжуються неприємними обставинами, наслідком чого і є порушення адаптації. Однак не дуже тяжкі психологічні стреси («події життя») можуть викликати безпосередньо або прискорити появу цілої низки розладів, про які йтиметься нижче, їх етіологія не завжди ясна й у кожному випадку залежить від індивідуальних особливостей, ідіосинкразії, сприйнятливості, тобто життєві обставини не є достатніми для пояснення виникнення різних форм психічних розладів. Навпаки, розлади, які представлені у цій рубриці, як правило, являють собою прямі наслідки гострого тяжкого стресу або довготривалого травмування. Якщо події чи неприємні життєві обставини, що спровокували стрес, продовжуються, вони є першопричиною і поштовхом до початку психічних захворювань. Розлади, про які йдеться уданій рубриці, можуть, однак, розглядатися як неадекватна відповідь на тяжкий і довготривалий стрес, отже, можуть призвести до проблем соціального функціонування» [8];

**- F43.0** – **Гостра реакція на стрес.** «Транзиторні розлади, які розвиваються в індивіда без будь-яких інших психічних порушень у відповідь на фізичний або моральний стрес і які звичайно минають за декілька годин або днів. Тяжкість і гострота таких розладів великою мірою залежать від індивідуального сприймання, здатності подолати труднощі. Симптоми являють собою типово змішану і мінливу картину. Для початкового етапу характерним є «приголомшення» з деяким звуженням свідомості, зниженням уваги, здатності розуміти те, що відбувається, дезорієнтацією. Услід за таким станом може розвинутися «відключення» від навколишньої ситуації (поринання в себе, ступор – F44.2) або збудження і гіперактивність (реакція втечі). Наявні такі ознаки панічного неспокою, як тахікардія, спітніння, припливи крові до обличчя. Симптоми звичайно з'являються упродовж декількох хвилин (коли відбуваються події, що викликають стрес) і минають за 2-3 дні (часто за декілька годин). Інколи спостерігається часткова або повна амнезія на стресову ситуацію (F44.0). Якщо симптоми стійкі, необхідно переглянути діагноз» [8];

**- F43.1** – **Посттравматичний стресовий розлад.** «Проявляється як уповільнена (постфактум) відповідь на стресову ситуацію чи подію (коротка або довгострокова) виключно небезпечного чи катастрофічного характеру, яка є причиною глибокого дистресу. Такі фактори, як індивідуальні риси особистості (компульсивні, астенічні) або невротичні захворювання, що мали місце у минулому, можуть полегшити або, навпаки, погіршити стан. Типовим при розвитку посттравматичного шоку є багаторазове повторення в пам'яті стресової ситуації або обставин, марення чи нічні кошмари, стійке відчуття заціпеніння, притуплення почуттів та емоцій, відчуженість, байдужість до того, що відбувається довкола, уникнення будь-якої діяльності та ситуацій, що нагадують травматичну. Часто спостерігається стан збудження з безсонням, підвищена реакція переляку. З вищепереліченими симптомами і ознаками часто пов'язані стани страху і депресії, а також думки про самогубство. Латентний період після травми може продовжуватись від декількох тижнів до декількох місяців. Перебіг даного стану може бути різним, але у більшості випадків правомірно чекати одужання. У деяких хворих даний стан може набувати хронічного (впродовж декількох років) перебігу з можливою трансформацією особистості (F62.0)» [8, 9];

**- F43.2** – **Порушення адаптації.** «Стан суб'єктивного дистресу й емоційного розладу, які не дозволяють людині нормально здійснювати її соціальні функції і з'являються в період адаптації до значних змін і стресових подій у житті. Стрес може порушити цілісність соціальних зв'язків індивіда (тяжка втрата, розлука), або систему соціальної підтримки та цінностей (імміграція, еміграція), або являти собою перехідний стан чи кризу (початок шкільного життя, поява дитини, нездатність досягти поставленої перед собою мети, вихід на пенсію). Гострота проявів і глибина станів порушення адаптації великою мірою зумовлюються індивідуальною схильністю, чутливістю, однак без стресової ситуації такі розлади не виникають. Зовнішні прояви варіюють і включають емоційну депресію, страхи, тривоги (або змішані стани), нездатність справитись із ситуацією, планувати і продовжувати свою діяльність, нездатність займатися навіть звичними повсякденними справами. Розлади поведінки можуть мати асоційований характер, особливо у підлітків. Переважаючими симптомами є короткочасні та довгострокові депресивні реакції або інші емоційні порушення поведінки» [8];

**- F62.0** – **Стійка зміна особистості після катастрофи.** «Зміни, які спостерігаються упродовж останніх не менше ніж двох років внаслідок стресу після катастрофи. Стрес повинен бути досить сильним, щоб його глибокий ефект не можна було пояснити вразливістю і легкою навіюваністю особи. Розлади характеризуються ворожістю і підозрілістю, станом спустошеності, безнадії, хронічним відчуттям «балансування на краю», як за наявності постійної загрози, і відчуженням. Даному типу змін може передувати посттравматичний стрес і розлади, що є його наслідком (F43.1)» [8].

Серед вагомих чинників, що суттєво впливають на функціональні стани особистості у шкалі сон – неспання слід виділити інформаційні: надлишок інформації, брак інформації, хибність інформації, суб'єктивність інформації тощо, які можуть бути причиною розвитку інформаційного стресу та, відповідно, інформаційного неврозу.

Свядощ А.М. стверджує, що неврози як психогенії – це функціональні розлади психіки і поведінки, які обумовлені дією інформації, насамперед, умовнорефлекторної або вербальної [10]. Для особистості вагоме значення має не тільки кількість, але і якість інформації (семантична складова повідомлення) – вагомість інформації та у зв'язку з цим її патогенність.

Окремої уваги заслуговують дослідження М.М. Хананашвілі у руслі патології вищої нервової діяльності, який ввів поняття «інформаційний невроз» [13]. Інформаційні неврози виникають, насамперед, при інтенсивній діяльності головного мозку в умовах негативного співпадіння трьох наступних чинників (тріади): 1) необхідність обробки і засвоєння великого об'єму інформації та включає етап прийняття рішення, 2) постійний дефіцит часу, який відведений на інформаційну роботу головного мозку, 3) високий рівень мотивації, що визначає високу значимість інформації, а також тривалий дефіцит вагомої (семантичної) інформації [13, 14]. Інформаційні неврози виникають в процесі різних форм діяльності особистості – в учнів, абітурієнтів, студентів, диспетчерів, керівників виробництва тощо [4]. У звичайному житті більшість людей інтуїтивно уникає одного з компонентів цієї тріади.

Суттєвими чинниками ризику виникнення інформаційних неврозів є зниження рухової активності, порушення біоритмів, сенсорна гіпер- і гіпостимуляція (підвищений і знижений рівень шуму, освітленості, тепла і холоду, вологості, радіації) тощо. За своїм клінічним змістом інформаційні неврози є варіантом неврастенії як класичного неврозу або близькі до «неврозу втоми» [2]. Вказуємо за МКХ-10 (Клас V) основні симптоми неврастенії:

**- F48.0 – Неврастенія.** «При цьому розладі виявляється значна варіабельність, пов'язана з культурою пацієнта. Поширені два типи розладу, що значною мірою збігаються. Перший тип характеризується скаргами на підвищену втому після найменшого розумового зусилля, часто пов'язаними з деяким зниженням здатності займатися професійною діяльністю або справлятися зі щоденними побутовими завданнями. Розумова втомлюваність описується як неприємне вторгнення відволікаючих асоціацій або спогадів, які розсіюють увагу, майже цілковита нездатність сконцентруватись і здійснити розумовий процес. При неврастенії другого типу пацієнти відзначають почуття фізичної слабкості і знемоги після мінімального зусилля, яке супроводжується м'язовим болем і нездатністю розслабитись. При обох типах мають місце інші неприємні та дискомфортні відчуття, такі як запаморочення, інтенсивний головний біль, відчуття загальної нестабільності, а також неспокій з приводу порушення загального нормального фізичного і розумового стану, дратівливість, легкий депресивний стан, тривога. Сон порушений більшою або меншою мірою, але може бути і гіперсомнія. Синдром втомлюваності» [8].

Дуже вагомою є роль психічної травми в етіології і патогенезі психосоматичних розладів особистості. У цілому виділяють три групи психосоматичних розладів: конверсійні симптоми, функціональні синдроми, психосоматози, у т.ч. гіпертонічна хвороба, цукровий діабет, виразкова хвороба шлунка, бронхіальна астма, нейродерміти, псоріаз, а також гіпертиреоз (тиреотоксикоз), ішемічна хвороба серця, інфаркт міокарда, мігрень, вегетосудинна дистонія, сексуальні і харчові розлади тощо [5]. У Класі V (МКХ-10) термін «психосоматичні розлади» не використовують, враховуючи роль психологічних (емоційних і когнітивних) чинників у виникненні різних соматичних хвороб. Проте у Класі V (МКХ-10) психосоматичні розлади відповідають, насамперед, рубриці F40-F48, а також F50-F59.

Таким чином, психічна травма суттєво впливає на фізичне, психічне і соціальне здоров'я особистості та є функціональною моделлю розладів психіки і поведінки, у т.ч. афективних розладів, психогенних (невротичних) розладів, психосоматичних розладів.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

1. Здоров'я особистості як біо-психо-соціальний феномен потребує міждисциплінарних досліджень та відповідного методологічного обґрунтування з урахуванням вагомих здобутків вітчизняних і зарубіжних наукових шкіл.

2. Існує суттєвий зв'язок між психічною травмою та фізіологічним і психологічним стресом, що зумовлює розвиток відповідної психічної і поведінкової патології особистості.

3. Згідно МКХ-10 (Клас V), психічна травма є функціональною моделлю, насамперед, афективних розладів, психогенних розладів, психосоматичних розладів особистості.

Наступні теоретичні і практичні дослідження щодо психічної травми будуть враховувати її нейрофізіологічні (психофізіологічні) та соціальні складові, у т.ч. вплив різних форм діяльності (навчання, робота тощо), а також вікові і статеві особливості.

**Список використаних джерел**


1. Бодров В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
2. Гиндикин В.Я. Лексикон малой психиатрии / В.Я. Гиндикин – М.: Крон-Пресс, 1997. – 576 с.
3. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. / Н.Н. Данилова, А.Л. Крылова – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 399 с, ил.
4. Луцик В.В., Романюк В.Л. Інформаційні неврози: проблеми методології, діагностики, профілактики // Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології: Матеріали V Міжнародної наукової конференції / В.В. Луцик, В.Л. Романюк – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 112.
5. Луцик В.В., Романюк В.Л. Особливості поширення психосоматичних розладів на Рівненщині // Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології: Матеріали V Міжнародної наукової конференції / В.В. Луцик, В.Л. Романюк– К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2010. – С. 113.
6. Овчаренко В.И. Психоаналитический глоссарий / В.И. Овчаренко– Мн.: Высшая школа, 1994. – 307 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Розлади психіки та поведінки (Клас V) / Міжнародна класифікація хвороб десятого перегляду (МКХ-10): Навчально-методичний посібник // Укладач В.Л. Романюк. – Рівне: РДГУ, 2014. – 56 с.
9. Романюк В.Л., Павелків В.Р. Посттравматичний стресовий розлад: етіологія, патогенез, діагностика, терапія // Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології: Тези доповідей VII Міжнародної наукової конференції, присвяченої 180-річчю Київського національного університету імені Тараса Шевченка та 120-річчю від дня народження А.І. Ємченка (Україна, Київ, 7-9 жовтня 2014 р.) / В.Л. Романюк, В.Р. Павелків– К.: Логос, 2014. – С. 133.
10. Свядощ А.М. Неврозы / А.М. Свядощ – М.: Медицина, 1982. – 368 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. / Г. Селье – М.: Прогресс, 1982. – 126 с., ил.
12. Сонник Г.Т., Напрєєнко О.К., Скрипніков А.М. Психіатрія. / Г.Т. Сонник, О.К. Напрєєнко, А.М. Скрипніков – К.: Здоров'я, 2006. – 432 с.

13. Хананашвили М. М. Информационные неврозы. / М. М. Хананашвили – Л.: Медицина. 1978. – 143 с.
14. Чайченко Г.М. Фізіологія вищої нервової діяльності. / Г.М. Чайченко – К.: Либідь, 1993. – 218 с, іл.
15. Человек: анатомия, физиология, психология. Энциклопедический иллюстрированный словарь / Под ред. А.С. Батуева, Е.П. Ильина, Л.В. Соколовой. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с., ил.

**References**

1. Bodrov V. A. Informacionnyj stress / V.A Bodrov – M.: PER SJe, 2000. – 352 s.
2. Gindikin V.Ja. Leksikon maloj psihiatrii / V.Ja Gindikin – M.: Kron-Press, 1997. – 576 s.
3. Danilova N.N., Krylova A.L. Fiziologija vysshej nervnoj dejatel'nosti. / N.N. Danilova, A.L. Krylova – M.: Izd-vo MGU, 1989. – 399 s, il.
4. Lutsyk V.V., Romanyuk V.L. Informatsiyni nevrozy: problemy metodolohiyi, diahnostyky, profilaktyky // Psykhofiziolohichni ta vistseral'ni funktsiyi v normi i patolohiyi: Materialy V Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi / V.V. Lutsyk, V.L. Romanyuk – K.: Kyyivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2010. – 112 s.
5. Lutsyk V.V., Romanyuk V.L. Osoblyvosti poshyrennya psykhosomatychnykh rozladiv na Rivnenshchyni // Psykhofiziolohichni ta vistseral'ni funktsiyi v normi i patolohiyi: Materialy V Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi / V.V. Lutsyk, V.L. Romanyuk – K.: Kyyivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Tarasa Shevchenka, 2010. – 113 s.
6. Ovcharenko V.I. Psihoanaliticheskij glossarij. – Mn.: Vysshaja shkola, 1994. – 307 s.
7. Psykholohichna entsyklopediya / Avtor-uporyadnyk O.M. Stepanov. – K.: Akademvydav, 2006. – 424 s.
8. Rozlady psykhiky ta povedinky (Klas V) / Mizhnarodna klasyfikatsiya khvorob desyatoho perehlyadu (MKKh-10): Navchal'no-metodychnyy posibnyk // Ukladach V.L. Romanyuk. – Rivne: RDHU, 2014. – 56 s.
9. Posttravmatychnyy stresovyy rozlad: etiolohiya, patohenez, diahnostyka, terapiya // Psykhofiziolohichni ta vistseral'ni funktsiyi v normi i patolohiyi: Tezy dopovidey VII Mizhnarodnoyi naukovoyi konferentsiyi, prysvyachenoyi 180-richchyu Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka ta 120-richchyu vid dnya narodzhennya A.I. Yemchenka (Ukrayina, Kyyiv, 7-9 zhovtnya 2014 r.). / V.L. Romanyuk, V.R. Pavelkiv– K.: Lohos, 2014. – 133 s.
10. Svjadoshh A.M. Nevrozy / A.M. Svjadoshh– M.: Medicina, 1982. – 368 s.
11. Sel'e G. Stress bez distressa. / G. Sel'e – M.: Progress, 1982. – 126 s., il.
12. Sonnyk H.T., Napryeyenko O.K., Skrypnikov A.M. Psykhiatriya / H.T. Sonnyk, O.K. Napryeyenko, A.M. Skrypnikov – K.: Zdorov'ya, 2006. – 432 s.
13. Hananashvili M. M. Informacionnye nevrozy. / M. M. Hananashvili– L.: Medicina. 1978. – 143 s.
14. Chaychenko H.M. Fiziolohiya vyshchoyi nervovoyi diyal'nosti / H.M. Chaychenko– K.: Lybid', 1993. – 218 s, il.
15. Chelovek: anatomija, fiziologija, psihologija. Jenciklopedicheskij illjustrirovannyj slovar' / Pod red. A.S. Batueva, E.P. Il'ina, L.V. Sokolovoj. – SPb.: Piter, 2007. – 672 s., il.

**Резюме.** Психическая травма и ее составляющие – переживания и эмоции – значительно воздействуют на физическое, психическое и социальное здоровья личности. Кроме того, существует весомая связь между психической травмой и физиологическим и психологическим стрессом, а также этиологией и патогенезом расстройств психики и поведения личности с учетом МКБ-10 (Клас V).

Ключевые слова: личность, психическая травма, стресс, аффективные расстройства, психогенные расстройства, психосоматические расстройства, МКБ-10 (Класс V).

**Summary.** Psychic trauma and its constituents – feelings and emotions – significantly influence physical, psychic and social health of a personality. Moreover, a substantial connection exists between psychic trauma and physiological and psychological stress, as well as etiology and pathogenesis of psychic disorders and individual behaviour with due regard to ICD-10 (V Type).

Key words: personality, psychic trauma, stress, affective disorders, psychogenic disorders, psychosomatic disorders, ICD-10 (V Type).

**УДК: 159.923.2**

**Д.В. ПІОНТКОВСЬКА**

## РОЗВИТОК НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

*У статті презентовано результати дослідження проблеми становлення національної ідентичності особистості періоду юності. Запропоновано й обґрунтовано модифіковану методику для вивчення національної ідентичності особистості юнацького віку. Презентовано нові експериментальні та емпіричні матеріали, які розкривають вікову динаміку досліджуваного феномена. Констатовано, що більшість респондентів мають позитивну національну ідентичність.*

***Ключові слова:*** *національна ідентичність, особистість, студенти, юнацький вік.*

**Постановка проблеми.** Розбудова молодої Української держави, національне відродження потребують впровадження Концепції національно-патріотичного виховання молоді та Концепції національного виховання студентської молоді. Одним з найбільш важливих завдань, що констатовано у цих концепціях, є розвиток національної ідентичності в юнацькому віці. Нагальність розв'язання цього завдання зумовлено потребою збереження національної ідентичності юнацтва в умовах невпинних інтеграційних процесів, які пов'язані із входженням нашої держави до світового соціокультурного простору. Тому, в сучасних умовах актуалізується проблема розвитку національної ідентичності особистості в юності, що потребує проведення відповідних теоретико-експериментальних досліджень у межах вітчизняної вікової та педагогічної психології.

**Аналіз останніх досліджень цієї проблеми.** Теоретичний аналіз сучасних психологічних робіт, які стосуються зазначеної вище проблеми, засвідчив її недостатнє вивчення. Так, предметом наукового дослідження вітчизняних науковців виступали: у галузі соціальної психології – конкретні аспекти проблеми етнічної ідентичності студентської молоді (специфіка етнічної ідентичності студентів 2-3 курсів вищих навчальних закладів – О.В. Бичко; етнічна самоідентифікація як основа етнопсихологічних життєвих орієнтацій студентства – М.Б. Боднар; зв'язок між складовими етнічної ідентичності та «Я»-концепцією студентів 3-4 курсів вищих навчальних закладів м. Київ – О.М. Васильченко); у галузі вікової психології – роль національної ідентифікації у становленні Я-образу особистості періоду 14-20 рр. (О.В. Шевченко). Зважаючи на те, що проблеми національної ідентичності студентської молоді певною мірою стосується лише робота О.В. Шевченко, презентуємо нижче аналіз її основних положень.

На думку О.В. Шевченко [6], національна ідентифікація є самоотожненням і самоуподібненням людини з конкретною нацією, що виявляється у почутті належності до неї на засадах стійкого емоційного зв'язку, який зумовлений сформованою системою усвідомлених уявлень і оцінок низки ознак життєдіяльності цієї нації, прийняттям її норм і національних цінностей. Основним результатом процесів національної ідентифікації та самопізнання особистості виступає національний «Я-образ», що трактується психологом як система відповідних знань та узагальнених уявлень про власне «Я».

За результатами вивчення особливостей становлення національного «Я-образу» досліджуваних, О.В. Шевченко встановила, що порівняно з періодом ранньої юності, у підлітковому віці таке психічне утворення є значно простішим. Також науковець емпірично виявила регіональні особливості національної ідентифікації респондентів 14-20 рр. з північно-східних, західних і південних регіонів країни та з'ясувала їх вплив на становлення «Я-образу» респондентів. Зокрема встановлено, що досліджувані підліткового і раннього юнацького віку із західних регіонів характеризуються вищим рівнем національної ідентичності порівняно з їх ровесниками, які проживають у північно-східних і південних регіонах держави. Чинником встановлених регіональних відмінностей, на її думку, виступає специфіка етногенези.

Варто також зазначити, що О.В. Шевченко вживає терміни «національна ідентифікація» (презентуючи тему дослідження) та «етнонаціональна самоідентифікація» (висвітлюючи предмет дослідження) як тотожні. На нашу думку, правомірність використання термінів «національна ідентифікація», «національна самоідентифікація», «етнічна ідентифікація», «етнічна ідентичність» чи «національна ідентичність» тощо як тотожних потребує глибшого теоретичного обґрунтування.

Отже, нестача у межах вітчизняної вікової психології наукових робіт, які б присвячувалися проблемі розвитку національної ідентичності студентської молоді, призвела до необхідності емпіричного вивчення такого її аспекту як специфіка валентності національної ідентичності студентства, розкриття результатів якого стало **метою** статті.

**Методи та методики.** У дослідженні використовувалися такі методи: теоретичні (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизація наукових робіт з проблеми національної ідентичності); емпіричні (методики – оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності О.М. Татарко і Н.М. Лєбєдєвої; «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда; «Типи етнічної ідентичності» Г.У. Солдатової, С.В. Рижової); статистичної обробки даних (t-критерій Ст'юдента).

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** За результатами проведеного теоретичного аналізу ряду наукових робіт з проблем національної та етнічної ідентичності (М. Барретт, А.М. Березін, О.В. Бичко, М.Й. Боришевський, П.І. Гнатенко, В.М. Павленко, Е.Д. Смідт, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко та ін.), який повною мірою презентований у нашій нещодавній публікації [8], було встановлено співвідношення понять «етнічна ідентичність» і «національна ідентичність». Дотримуючись співзвучної із Л.М. Співак [2] позиції, вважаємо за необхідне певною мірою розрізняти такі поняття. Етнічна ідентичність може існувати, як в усвідомленому, так в неусвідомленому видах, виступаючи когнітивно-емоційним усвідомленням людиною власної належності до певної етнічної спільності, яка має наступні ознаки: мова, цінності та норми, історична пам'ять, релігія, уявлення про рідну землю, міф про спільних предків, національний характер, народне й професійне мистецтво тощо. Тоді як, національна ідентичність – це когнітивне та емоційне усвідомлення особистістю власної належності до певної нації, що має свою назву, власну історичну територію, спільні міфи, історичну пам'ять, спільну масову громадську культуру, свою мову, спільну економіку, однакові для всіх юридичні права та обов'язки. Порівняно з етнічною, національна ідентичність існує лише в усвідомленому вигляді.

Як у національній ідентичності, так і в етнічній ідентичності, слідом за М. Барретом [7] і Т.Г. Стефаненко [4], ми виокремлюємо когнітивний та афективний компоненти. До змісту когнітивного компонента національної (етнічної) ідентичності належать: знання про існування національної (етнічної) групи, знання про національну (етнічну) територію, символіку, звичаї, традиції, історичні події та героїв, віднесення себе до конкретної національної (етнічної) групи; приписування іншим представникам своєї нації (етносу) певних ознак, що були перераховані вище. Афективний компонент національної (етнічної) ідентичності утворюють ступінь прихильності та її суб'єктивна актуальність. Ступінь прихильності до національної (етнічної) ідентичності виявляється у значущості належності індивіда до конкретної національної (етнічної) групи, почуттях належності до цієї (етнічної) національної групи, а також у почуттях щодо проживання на даній території. До афективного компонента національної (етнічної) ідентичності належать наступні почуття: гордість чи сором, самоповага чи зневага та ін. Валентність [5], тобто емоційне забарвлення національної ідентичності, є важливою оцінкою афективного компонента цього феномена.

В експериментальному дослідженні, що проводилося з метою вивчення валентності (позитивності) національної ідентичності, взяли участь студенти денної та заочної форм навчання вишів м. Київ, м. Львів, м. Харків, м. Рівне і м. Бердянськ. До вибірки ввійшло 527 осіб віком 17-22 роки. Характеризуючи вибірку детальніше, зазначимо, що респонденти є студентами педагогічних, медичних, юридичних і технічних вишів; майбутніми фахівцями у наступних галузях: «історія», «філософія», «культурологія», «українська філологія», «журналістика», «лікувальна справа», «правознавство», «математика», «геодезія», «транспортні технології» (автомобільний транспорт), «соціальна педагогіка», «логопедія» і «психологія». Усі респонденти за національністю є українцями.

Для експериментального дослідження особливостей валентності (позитивності) національної ідентичності студентської молоді було використано модифікований нами варіант методики оцінки позитивності та невизначеності етнічної ідентичності О.М. Татарко і Н.М. Лєбєдєвої [5]. Відмітимо, що окремі твердження модифікованої методики було змінено так, щоб вони сприяли вивченню національної ідентичності. Цим було забезпечено змістову валідність методики. Модифікована методика перевірялася щодо її надійності, що була підтверджена стійкістю результатів, які було одержано після повторних тестувань респондентів. Відзначимо, що модифікація цієї методики та емпіричне вивчення валентності (позитивності) національної ідентичності студентства проводилися разом з науковим керівником, Л.М. Співак.

Для вивчення валентності (позитивності) національної ідентичності респондентів аналізувалися результати якісного оцінювання ними наступних тверджень модифікованої методики: 1. «За кордоном мені було б приємно відчувати себе представником саме своєї нації.»; 4. «Мені неприємно зайвий раз згадувати про свою національність.»; 6. «Якщо б у мене була можливість вибрати національність, я б вибрав таку ж саму.»; 8. «Я не люблю, коли мене зайвий раз запитують про мою національність, у подібних випадках намагаюсь обережно змінити тему розмови.». Якісні оцінки, що засвідчували ступінь згоди досліджуваних з презентованими вище твердженнями, переводилися у кількісні оцінки згідно з такою шкалою: «абсолютно не згідний» – 1 бал; «частково не згідний» – 2 бали; «не знаю» – 3 бали; «частково згідний» – 4 бали; «абсолютно згідний» – 5 балів. Відмітимо й те, що 4 і 8 твердження є зворотними. За характеристикою «валентність» кожен респондент міг набрати від 4 (найменша кількість) до 20 (найбільша кількість) балів. Окрім цього, для кожної вибірки студентів, які здобували різні спеціальності, обчислювалося середнє значення валентності (позитивності) національної ідентичності. Ступінь валентності (позитивності) визначалася наступним чином: 4-8 балів – низький; 9-11 балів – середній; 12-16 балів – вище середнього; 17-20 балів – високий.

Нижче розкрито аналіз одержаних експериментальних результатів.

Найвищі кількісні показники валентності були зафіксовані у вибірці респондентів, що здобувають такі спеціальності, як: «історія» – 17,1 та «українська філологія» – 17,25. У вибірках досліджуваних, які навчаються задля отримання інших спеціальностей, встановлено наступні результати: «філософія» – 16,04; «культурологія» – 16,73; «журналістика» – 16,32; «лікувальна справа» – 15,97; «правознавство» – 16,76; «математика» – 16,42; «геодезія» – 16,19; «транспортні технології» (автомобільний транспорт) – 16,57; «соціальна педагогіка» – 15,84; «логопедія» – 16,64 і «психологія» – 16,19.

Необхідно відзначити, що статистично значущих відмінностей між одержаними кількісними показниками, які перевірялися за допомогою методу статистичної обробки даних t- критерій Ст'юдента [3], виявлено не було.

Презентовані результати засвідчили, що ступінь валентності (позитивності) національної ідентичності більшості студентів – майбутніх фахівців у різних сферах життєдіяльності, є вищим від середнього. Водночас високий ступінь валентності (позитивності), що було виявлено у студентів, які здобувають спеціальності «історія» та «українська філологія», дозволив зробити висновки щодо чинників розвитку досліджуваного феномена. А саме – свідоме обрання та здобування таких спеціальностей, що передбачають тривале й ґрунтовне вивчення історії та мови своєї нації, зумовлює значний вплив на розвиток національної ідентичності студентської молоді.

Отримані результати щодо сформованості високого та вищого від середнього ступенів валентності (позитивності) національної ідентичності у більшості студентів підтвердилися і знайшли пояснення у результатах інших проведених нами методик – М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» [5] і «Типи етнічної ідентичності» (автори – Г.У. Солдатова, С.В. Рижова) [1]. Зазначимо, що методика М. Куна і Т. Макпартленда «Хто Я?» була незначною мірою модифікована нами. Зокрема, респондентам пропонувалося дати 20 різних

відповідей на питання «Хто я такий?», розмістивши їх за порядком значущості. Це дозволило визначити ступінь значущості національної ідентичності для досліджуваних. В цілому, було встановлено, що майже половина студентів (45,54 %) ідентифікували себе як представників української нації. Значущість національної ідентичності для решти респондентів склала 5,5, що є середнім від усіх рангів, які присвоювалися цьому показникові. Такий кількісний показник засвідчує достатньо високу значущість національної ідентичності для студентва.

Порівняно з власною національною ідентичністю, більш значущими для респондентів виявилися ідентети, що пов'язані з їх соціальним самовизначенням, зокрема – навчання і громадська діяльність у вищому навчальному закладі (студент, студентський лідер, староста та т. ін.); майбутня професійна діяльність (майбутній філолог, історик, юрист, лікар, журналіст, вчитель та т. ін.); особисте життя – сімейні ролі та статуси у сьогоденні (донька, син, хрещена мати, дружина, чоловік та т. ін.) й у майбутньому (майбутня дружина, чоловік), соціальні ролі та статуси (друг, подруга, порадник та т. ін.). Водночас дещо меншої значущості юнаки і дівчата надали якостям, які стосуються їх майбутньої професійної діяльності (комунікабельний, грамотний, емпатійний тощо), ще менше – особистим самохарактеристикам (справедливий, щирий, запальний, добрий, сміливий та т. ін.) і власним інтересам (подобається співати, танцювати тощо).

Методика «Типи етнічної ідентичності» Г.У. Солдатової та С.В. Рижової [1] була модифікована так, щоб її твердження стосувалися нації і національної ідентичності. За допомогою цієї методики з'ясувалося, що студенти, які вирізняються високою і вищою від середньої валентністю (позитивністю) національної ідентичності, а також відзначили власну національність у методиці «Хто Я?», характеризуються й позитивною національною ідентичністю (нормою). Такий тип національної ідентичності виявлено у 86,71 % юнаків і дівчат, тобто у більшості досліджуваних. До характеристик студентів з позитивною національною ідентичністю належать наступні: надання переваги способу життя своєї нації; повага у ставленні до інших представників своєї та чужих націй; значущість національної мови та культури; ставлення з повагою до мови та культури інших націй. Респонденти з цим типом національної ідентичності пишаються тим, що вони є українцями за національністю; мовою, культурою, традиціями та історією своєї нації.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Одержані експериментальні дані дозволили дійти таких висновків. В цілому, більшість респондентів характеризуються високим і середнім рівнями національної ідентичності, що засвідчують відповідні рівні загального показника їх національної ідентичності . Юнаки і дівчата з такими рівнями вирізняються наявністю знань про свою націю та про себе як її представника, позитивними почуттями щодо власної національної належності (національна гордість, національна самоповага). Їх позитивне ставлення до своєї національної належності виявляється й у відповідній поведінці (участь у культурному житті нації та т. ін.). Надаючи перевагу взаємодіям з представниками своєї нації, ці молоді люди толерантно ставляться до представників інших націй.

Водночас значний науковий інтерес становить такий перспективний напрям досліджуваної проблеми як оптимізація розвитку національної ідентичності юнацтва, результати вивчення якого висвітлюватимуться у наступних публікаціях.

**Список використаних джерел**


1. Гнатенко П.И. Идентичность: философский и психологический анализ / П.И. Гнатенко, В.Н. Павленко. – К.: Наукова думка, 1999. – 463 с.
2. Піонтковська Д.В. Проблема національної ідентичності особистості у просторі вікової психології / Д.В. Піонтковська, Л.М. Співак // Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України «Наука і освіта». Психологія. Тематичний спецвипуск «Психологія особистості: теорія, досвід, практика». – Одеса: ПНЦ НАПН України, 2012. – № 6. – С. 194-198.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 1998. – 350 с., ил.
4. Стефаненко Т.Г. Социальная психология этнической идентичности: автореф. дисс. на соискание ученой степени доктора психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Т.Г. Стефаненко. – М., 1999. – 14 с.
5. Татарко А.Н. Методы этнической и кросс-культурной психологии: учеб.-метод. пособие [Текст] / А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 238, [2] с.
6. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Шевченко. – К., 2005. – 20 с.
7. Barret, M. English children's acquisition of a European identity. In: Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press, 1996. – 454 p.
8. Piontkovskaya, D.V. The problem of contrast between the Concepts of "National Identity" and "Ethnic Identity" in Psychological Science / D.V. Piontkovskaya // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 91-93.


**References**


1. Gnatenko, P.I. Identichnost: filosofskiy i psihologicheskiy analiz [Identity : Philosophical and Psychological Analysis] / P.I. Gnatenko, V.N. Pavlenko. – Kyiv : "Naukova dumka", 1999. – 463 s.

2. Piontkovs'ka, D.V. Problema natsional'noyi identychnosti osobystosti u prostori vikovoyi psykholohiyi [The Concept of Person's National Identity within the Age Psychology] / D.V. Piontkovs'ka, L.M. Spivak // Naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru NAPN Ukrayiny «Nauka i osvita». Psykholohiya. Tematychnyy spetsvypusk «Psykholohiya osobystosti : teoriya, dosvid, praktyka». – Odesa: PNTs NAPN Ukrayiny, 2012. – № 6. – 194-198 s.
3. Sidorenko, E.V. Metody matematycheskoy obrabotky v psykholohyy [Methods of the mathematical processing in Psychology] / E.V. Sidorenko. – SPb.: OOO «Rech'», 1998. – 350 s., yl.
4. Stefanenko, T.G. Social'naja psihologija jetnicheskoj identichnosti [Social Psychology of Ethnic Identity] : avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni doktora psihol. nauk: spec. 19.00.05 «Social'naja psihologija» / T.G. Stefanenko. – M., 1999. – 14 s.
5. Tatarko, A.N. Metody jetnicheskoj i kross-kul'turnoj psihologii [Methods of Ethnic and Cross-Cultural Psychology]: ucheb.-metod. posobie [Tekst] / A.N. Tatarko, N.M. Lebedeva. – M.: Izd. dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2011. – 238, [2] s.
6. Shevchenko, O.V. Natsional'na identyfikatsiya u stanovlenni Ya-obrazu osobystosti [National Identity in the Development of Person's Self-image] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykhol. Nauk : spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiya» / O.V. Shevchenko. – K., 2005. – 20 p.
7. Barret, M. English children's acquisition of a European identity. In: Breakwell, G. & Lyons, E (Eds) changing European identities: Social-psychological Analyses of Social Change. Oxford Pergamon Press, 1996. – 454 s.
8. Piontkovskaya, D.V. The problem of contrast between the Concepts of "National Identity" and "Ethnic Identity" in Psychological Science / D.V. Piontkovskaya // European Applied Sciences. – 2014. – № 1. – P. 91-93 s.

**Резюме.** В статье представлены результаты изучения проблемы становления национальной идентичности личности периода юности. Предложена и обоснована модифицированная методика для исследования национальной идентичности личности юношеского возраста. Представлены новые экспериментальные и эмпирические материалы, раскрывающие возрастную динамику исследуемого феномена. Установлено, что большинство респондентов имеют позитивную национальную идентичность.

Ключевые слова: национальная идентичность, личность, студенты, юношеский возраст.

**Summary.** The article presents the results of research focused on the formation of a young person's national identify. Modified methods for analysing a young person's national identity are proposed and substantiated. New experimental and empirical materials are presented to reveal age dynamics of the specified issue. It has been found that majority of the respondents possess a positive national identity.

Key words: national identity, person, students, young age.

**УДК 159 922.76-044.332**

**В.А. РИБАК**

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Розглянуто проблеми пов'язані з процесами адаптації студентів першого курсу з особливими потребами в умовах вищого навчального закладу. Проаналізовано базові фактори процесів адаптації. Акцентовано увагу на теоретичних аспектах проблеми. Визначено можливі практичні заходи з адаптації першокурсників.*

***Ключові слова:*** *адаптація, особистість, соціально-психологічна адаптація ,дезадаптація, інтелект, емоційний комфорт.*

**Постановка наукової проблеми**. З урахуванням сучасних наукових досліджень **адаптація** – це процес інтеграції індивіда в суспільство, процес активного пристосування індивіда до умов середовища , а також результат цього процесу. Співвідношення цих компонентів, що визначає характер поводження, залежить від цілей й орієнтації ціннісних індивіда й від можливостей їхнього досягнення в середовищі соціальної. У результаті досягається формування самосвідомості й поводження рольового, здатності самоконтролю й самообслуговування, здатності адекватних зв'язків з навколишніми. Хоча соціальна адаптація йде безупинно, це поняття звичайно зв'язується з періодами кардинальних змін діяльності індивіда і його оточень.

**Аналіз останніх досліджень**. К. Левін, дослідження якого ґрунтувалися на розумінні поведінки як функції особистості й ситуації, на підставі аналізу індивідуальних особливостей стратегій адаптації до зміни ситуації, визнав важливість соціального контексту як потужного стимулятора або засобу обмеження поведінки. Проведені В. Мішел у 60-х роках дослідження взаємозв'язків особистісних рис із певними поведінковими показниками виявили відсутність статистично значущих кореляцій і крос-ситуативну неузгодженість [4]. Для розуміння й прогнозування специфічних особливостей реакцій, стверджує В. Мішел,

необхідно розглядати поведінку не крізь призму особистісних рис, а шляхом аналізу когнітивної компетентності, стратегій опрацювання інформації, цілей, суб'єктивних очікувань та поведінкових стратегій, сформованих у процесі соціального научіння. Принцип суб'єктивної інтерпретації (Ж. Піаже, Е. Аронсон, К. Левін, Л. Росс, Р. Нісбетт, Р. Лазарус, С. Гобфол) стверджує важливість індивідуального досвіду, когнітивних стратегій для інтерпретації значущості ситуації та необхідних зусиль і способів адаптації. Водночас, ефективність адаптації залежить від кількості можливих варіантів адаптивних стратегій, навичок їхнього застосування, креативності в процесі зіставлення доцільності тих чи інших поведінкових програм, гнучкості в разі потреби змін.

**Мета статті**. проаналізувати особливості соціально-психологічної адаптації студентів першокурсників з особливими потребами.

**Виклад основного матеріалу досліджень**. Процес адаптації першокурсників широко обговорюється в системі вищої освіти, і не випадково: від успішності цього процесу багато в чому залежить подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток майбутнього спеціаліста. Адаптація передбачає активне пристосування індивіда до умов середовища як фізичного, так і соціального. Розрізняють декілька форм адаптації студентів-першокурсників до навчання у вузі:

- - формальна, яка торкається пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, структури вищої школи, змісту навчання в ній, її традицій, своїх обов'язків.
- -соціально-психологічна (суспільна) адаптація відображає процес внутрішньої інтеграції (об'єднання) групи студентів-першокурсників та інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому. Основною функцією адаптації є прийняття індивідуумом норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії, які в ньому склалися, формальних і неформальних зв'язків, а також форм учбової діяльності.

Прийнято розрізняти активну і пасивну форми адаптації, а також дезадаптацію, які відображають певну особистісну позицію першокурсників стосовно навчання у вузі. Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Індивід не тільки приймає норми і цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їх основі. Коло спілкування та інтересів у людини з активною адаптацією широке.

Пасивна адаптація притаманна індивіду, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я — як усі», і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності, проте коло спілкування і вирішуваних проблем ширше порівняно з рівнем дезадаптації.

Дезадаптація характеризується недиференційованістю цілей і видів діяльності людини, звуженням кола її спілкування і вирішуваних проблем, і, що особливо важливо, — неприйняттям норм і цінностей нового соціального середовища, а в окремих випадках і протидією цим нормам і цінностям. Тут у більшій мірі виявляються особистісні характеристики та індивідуально-типологічні особливості.

Соціально-психологічна адаптація є процесом активного пристосування до вимог середовища. З позицій системного підходу це явище треба розглядати як безперервний процес взаємозумовлювального впливу людини та її соціального оточення, успішність і адекватність якого залежить як від індивідуально-психологічних особливостей, так і від чинників середовища. Адаптація відбувається шляхом поєднання неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики з метою досягнення бажаного результату. На формулювання бажаної мети та способів її досягнення впливають зовнішні та внутрішні соціальні регулятори. Зовнішніми соціальними регуляторами є норми поведінки, правила, вимоги та побажання й очікування щодо поведінки. Внутрішніми соціальними регуляторами є інтереси, потреби, ціннісні та сенсожиттєві орієнтації, які разом визначають життєві соціальної адаптації. Психологічними чинниками, які визначають особливості соціальної адаптації, є психологічні властивості особистості, індивідуальні когнітивні стилі опрацювання інформації, копінг-стратегії та способи й тенденції емоційно-поведінкового реагування залежно від ступеня соціальної адаптації.

Процес соціальної адаптації є певною послідовністю психологічних реакцій на об'єктивну ситуацію, які виявляються в поведінці, спрямованій на розв'язання специфічного завдання [3]. Надзвичайно складним завданням є визначення критеріїв успішності соціальної адаптації, оскільки адаптованість виявляється не лише в об'єктивно діагностованій ситуації рівноваги, суб'єктивному відчутті задоволеності соціальною ситуацією, а й передбачає відсутність негативних емоційно-поведінково-особистісних наслідків у майбутньому та особистісний розвиток. Невивченим є й механізм соціальної адаптації, оскільки загальний процес є складною системою інтегрально пов'язаних реципрокними зв'язками підсистем, будь-яка зміна в кожній з яких виявляється реакціями кожної зі складових, що може мати позитивний, негативний або нейтральний вплив на особливості й ефективність адаптації. Загальними критеріями успішності соціальної адаптації є суб'єктивне самооцінювання ступеня адаптації, позивний емоційний стан, наявність можливостей для подальшого розвитку, позитивне ретроспективне оцінювання через певний час. Вивчення закономірностей соціальної адаптації спрямоване на пізнання взаємних реляцій людини й ситуації та можливих способів поліпшення індивідуальних можливостей успішної адаптації.

Важливими особистісними чинниками соціальної адаптації є інтелект (особливо соціальний), егоідентичність, самоефективність, самоактуалізація. Ці індивідуально-психологічні властивості визначають потенційну адаптивність людини як здатність незалежно від об'єктивної важкості ситуації та суб'єктивного

оцінювання її значущості мобілізувати власні ресурси, адекватно моделювати оптимальні поведінкові стратегії і гнучко реагувати на можливі зміни ситуації. Адаптивність як індивідуальна властивість і характеристика є тією буферною зоною, що сприятиме успішності соціальної адаптації, самореалізації та саморозвитку.

Соціальну адаптацію забезпечує регуляція взаємин із зовнішнім світом; механізмом адаптації, регуляції та саморегуляції є індивідуальний досвід, який полягає в накопичених індивідом знаннях, уміннях і навичках, можливостях інтерпретувати події минулого та сучасного і самого себе в контексті цих подій, взаємодії з навколишнім світом [5]. Опосередковує взаємодію людини і світу когнітивна репрезентація як суб'єктивне сприйняття, яке є пусковим елементом початку адаптації і триває як акцептор результату дії протягом цілого процесу адаптації. Суб'єктивне оцінювання здійснюється на підставі критеріїв особистісного інтерпретаційного комплексу як полімодальної сукупності суджень, самооцінок, оцінок, стереотипів, що сформувалися шляхом суб'єктивних узагальнень, та раціоналізації в умовах індивідуального розвитку.

Оцінка ефективності та адекватності адаптації може ґрунтуватися на критеріях самооцінювання або експертного оцінювання; відповідність індивідуальної системи оцінювань соціально прийнятним критеріям не завжди відображає успішність адаптації. Критерії ефективності адаптації як результату пристосування до середовища можуть стосуватися різних сфер: 1) афективної – особливості емоційних реакцій, переживань та почуттів, ступінь емоційного комфорту; 2) поведінкової – особливості копінгу, адекватність докладених зусиль, соціальна прийнятність поведінки, гнучкість та швидкість реагування; 3) когнітивної – самооцінювання відповідності результату запланованому; 4) особистісної – самооцінювання результату адаптації, способу її досягнення відповідно до власних ціннісних орієнтацій та самооцінювання; 5) соціально-психологічного контексту – відповідність усталеним соціальним нормам, соціальним цілям.

Будь-яка адаптація є інтегративним виявом взаємодії значної кількості чинників, що одночасно існують в умовах системи, яка перебуває в ситуації нестійкої рівноваги. Крім того, розуміння адаптації як напруженої системи (К. Левін) потребує докладнішої уваги до окремих психологічних властивостей особистості, які впливають на соціальну адаптацію. Ці психологічні властивості є різною мірою стабільні, гнучкі чи ригідні, і саме ці властивості визначають конструктивність стратегій адаптації. Головною передумовою ефективної соціальної адаптації є психологічне здоров'я. Психологічне здоров'я – це психологічний стан, який відображає рівень здатності людини до реалізації та розвитку власного потенціалу. До сфери психологічного здоров'я належать потреби, ціннісні орієнтації, інтереси, почуття, ментальність, ідентичність, сенсожиттєві орієнтації, відчуття когеренції, самоактуалізація, Я-концепція. Психологічне здоров'я визначає потенціал і ресурсність соціальної адаптації. Стрижневим елементом психологічного здоров'я є ідентичність, яка виявляється системою переконань щодо власної особи, світу та сенсу життя.

Істотними особливостями, що якісно відрізняють соціально-психологічну адаптацію від біологічної, є такі: соціально-психологічна адаптація відбувається, переважно, по типу адаптації до постійно змінного середовища, що визначає необхідність зсуву акценту досліджень із стану адаптованості на властивість адаптивності особистості; процес соціально-психологічної адаптації не має чітких границь і розгортається протягом усієї лінії онтогенетичного розвитку людини; для соціально-психологічної адаптації характерна надзвичайна індивідуалізованість і унікальність способів адаптації; істотною особливістю соціально-психологічної адаптації є високий ступінь реалізації активної перетворюючої функції, як особистості, так і середовища; процес соціально-психологічної адаптації у більшій мірі є взаємодією рівноправних сторін, ніж пристосування особистості до середовища; основною метою соціально-психологічної адаптації є не пристосування, а самореалізація особистості; соціально-психологічна адаптація передбачає набагато більші можливості контролю і цілеспрямованої організації процесу з боку особистості [1].

**Висновки і перспективи.** Соціально-психологічна адаптація студентів першокурсників з особливими потребами до навчально-виховного процесу - це їх інтеграція в навчальне середовище, під час якої продовжується формування навичок навчальної діяльності, відбувається прилучення до професії, надбання професійних знань, умінь і навичок, участь у громадському студентському житті, зміна умов існування у бажаному напрямі, пристосування до соціального середовища ВНЗ, прийняття його норм і цінностей, збереження й формування оптимального балансу між особою, її внутрішнім станом і умовами навчання з перспективою у майбутньому використовувати набуті навички.

Успішність адаптації залежить не стільки від особливостей та об'єктивних властивостей ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування: здатність до адаптації є водночас інстинктом власне життя та набутими навичками.

**Список використаних джерел**

1. Асиркіна Г.П. Організаційно-педагогічна структура соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти // Проблеми освіти. – № 44. – 2006. – С. 55 – 59.
2. Даниш Л.В. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі //http://psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-167/lang-1/referatpart-6/index.html
3. Задорожна О.Є. Психологічні умови успішної адаптації першокурсника до навчання у вищому навчальному закладі //http://psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-106/index.html
4. Іваненко І. Адаптація студентів-першокурсників // Психолог. – № 40. – 2008. – С. 25 – 27.

5. Каземіренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2004. – С. 76-78.
6. Рєзник Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів - першокурсників // Практична психологія та соціальна робота. – №1. – 2002. – С. 1-3.

**References**

1. Asyrkina H.P. Orhanizatsiyno-pedahohichna struktura sotsial'noyi adaptatsiyi studentiv-pershokursnykiv do umov navchannya u vyshchykh zakladakh osvity // Problemy osvity. – № 44. – 2006. – 55 – 59 s.
2. 2.Danysh L.V. Psykholohichni aspekty adaptatsiyi pershokursnykiv do umov navchannya u vyshchomu navchal'nomu zakladi // http://psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/referat-167/lang-1/referatpart-6/index.html
3. 3.Zadorozhna O.Ye. Psykholohichni umovy uspishnoyi adaptatsiyi pershokursnyka do navchannya u vyshchomu navchal'nomu zakladi //http://psyh.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-106/index.html
4. 4.Ivanenko I. Adaptatsiya studentiv-pershokursnykiv // Psykholoh. - № 40. – 2008. – 25 – 27 s.
5. 5.Kazemirenko V.P. Prohrama doslidzhennya psykhosotsial'nykh chynnykiv adaptatsiyi molodoyi lyudyny do navchannya u VNZ ta maybutn'oyi profesiyi. // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – №6. – 2004. – 76-78 s.
6. 6.Ryeznyk T.I. Psykholohichnyy zmist trudnoshchiv u navchanni studentiv – pershokursnykiv // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. – №1. – 2002. – 1-3 s.

**Резюме.** В статье рассматриваются проблемы, которые связанные с процессами адаптации студентов первого курса с освоенными потребно стями в условиях висшего учебного завидения.Проанализированы факторы процессов адаптации. Акцентировано внимание на теоретических аспектах проблемы.Определено воз ожные практические мероприятия по адаптации первокурсников.

Ключевые слова: адаптация, личность, социально-психологическая адаптация, интеллект, эмоциональный комфорт.

**Summary**. Problems are considered the adaptations of students of the first course related to the processes with the special necessities in the conditions of higher educational establishment. The base factors of processes of adaptation are analysed. Attention is accented on the theoretical aspects of problem. Practical measures are certainly possible on adaptation of freshmen.

Key words: adaptation, personality, social and psychological adaptation, exclusion, intelligence, emotional comfort.

**УДК 159.992.1:159.922.73** **Г.В. РУДЬ**

## ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ ВЛАСНОГО КАР'ЕРНОГО РОСТУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

*У статті представлені й обгрунтовані результати дослідження впливу гендерних відмінностей на процес формування життєвої перспективи та власного кар'єрного* росту *у віці ранньої юності.*

***Ключові слова**: гендер, життєві перспективи, кар'єрний ріст, старшокласники.*

**Постановка проблеми:** В широкій палітрі питань, пов'язаних з дослідженням впливу гендеру на взаємини між людьми, на людську діяльність, на внутрішній світ особистості, проблема репрезентації у її свідомості суб'єктивної картини майбутнього життєвого шляху, бажаного кар'єрного росту, посідає особливе місце, оскільки прямо пов'язується з найактуальнішою проблемою сьогодення - потребою виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності. В цьому контексті етап раннього юнацького віку посідає виняткове становище, адже саме в цей період відбуваються внутрішньо особистісні перетворення, формуються психологічні новоутворення, які визначають подальший зміст і напрямок розвитку особистості, її майбутню життєву лінію. Професійне самовизначення в сучасних ринкових умовах – це не тільки реалізація своїх можливостей у руслі вибраної професії, а скоріше, вибір життєвого шляху. Професійне самовизначеня – одна з головних складових повноти особистісного самоздійснення як неповторної цілісності.

У психологічній науці питанню гендеру, професійного самовизначення, взаємозв'язоку гендеру та кар'єри присвячено багато теоретичних та експериментальних досліджень як вітчизняних так і зарубіжних вчених:

Біологічні та соціальні чинники відмінностей між чоловіками та жінками (А.Анастазі, В.А.Геодакян, Т.Говорун, О.Кікінеджі, І.С.Клецина І.О. Кон, Н.Портер); гендерні стереотипи і гендерна ідентичність (Л.Барклай, Н.А.Бердяєв, М. Джекмен, Е.Еріксон, Дж.Кондрі, С.Кондрі, К.Мартін, С.Московичі, Дж.Рубін, М.Сентер, К.Сміт); вплив гендеру на навчально-виховний процес (А.С.Волович, Н.Д.Левітів, М.А.Меньшикова, Т.П.Хризман,

Е.А.Шумилін); стать і професійна діяльність (Ш. Берн, Л.А. Головей, Е.А. Клімов, І.С. Клецина, А.К. Маркова, М.Мартиненко, Е.Г. Молл, Н.Н. Обозов, В.Г. Панок, М.В. Сафонова, І.В. Тельнюк, В.А.Чикер, Б. Фрідман, В.А. Шахова, А.Г. Шестакова); стать та життєвий шлях особистості (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.П. Бочкарьова, Е.І. Головаха, А.А. Кронік, Т.М.Титаренко, В.Г. Панок інші).

**Мета** дослідження полягає у вивченні впливу гендерних відмінностей старшокласників щодо перспектив власного кар'єрного росту.

**Виклад основного матеріалу**. Аналізуючи образ жінки в історії, Дж. Хантер прийшла до висновку, що в цілому це образ неповноцінності, а процес жіночої емансипації з часів глибокої античності прямо пов'язувався з деструктивними соціальними наслідками, з розпадом моралі і руйнуванням родини.

Узагальнюючи традиційні уявлення, що існували, про призначення чоловіків і жінок у суспільстві, Р.Р. Берма відзначає, що найчастіше сутність жінки характеризувалася наступними особливостями: 1) жінка неповноцінна і, по суті, залежна істота; 2) жінка нижча в порівнянні з чоловіком істота, тому що їй властиві крайня обмеженість і слабість; 3) по своїй внутрішній сутності вона не являє собою цінності; 4) її основне призначення — служити чоловіку і бути йому корисною, поза системою сексуального партнерства і материнства її існування безглузде і має другорядне значення; 5) сама по собі жінка самовіддана, терпима, ніжна і сентиментальна, що і є її вищими чеснотами [3].

У наш час багато з цих уявлень втратили свою силу, але питання про значення чоловіків та жінок не втратило своєї гостроти. Так, ще й досі дискутується питання, чи може жінка виконувати роль ефективного лідера в сім'ї і на виробництві. Заважають об'єктивному вирішенню цього питання існуючі в суспільстві гендерні стереотипи. Н.Портер давав досліджуваним фотографії "групи випускників університету, що працюють над дослідницьким проектом". Він пропонував їм висловити свою думку з приводу того, хто із зображених на фотографії вніс найбільший інтелектуальний внесок у даний проект. Коли група на фотографії складалася із одних чоловіків, досліджувані найчастіше вибирали того з них, хто сидів на головному місці. Коли група була різностатевою, теж найчастіше вибирали чоловіка, що займає цю позицію. Але якщо на головному місці сиділа жінка, то її ігнорували. Кожен із чоловіків на малюнку вибирався на роль лідера втричі частіше, ніж усі три жінки разом взяті [3].

Скептичне відношення суспільства до можливості жінок бути керівником змушує їх прибігати до захисних стратегій (що назвали "гендерним менеджментом"): а) витрачати більше часу і зусиль на роботі; б) використовувати специфічно жіночі способи ведення ділових переговорів з чоловіками (кокетство, приниження своїх здібностей); в) застосовувати "маску" — прагнення сховати своє емоційне й особисте життя, щоб не одержати ярлик неефективного працівника. Однак така поведінка, яку відзначає Г. Пауелл, може складати погрозу їх психічному здоров'ю. Виділено три види кар'єр жінок: лінійна — постійне ведення домашнього господарства; переривчаста — жінка у визначений час припиняє працювати заради родини, а потім знову повертається на роботу; рівнобіжна — жінка працює і господарює [4]. Характерним є відмічений Т. В. Андреевою факт, що навіть у тих жінок, що у юності вибрали творчу роботу, у зрілому віці (близько 30 років) у більшості переважає сімейна спрямованість. Це погодиться з виявленим Е. С. Чугуновою фактом, що серед інженерів з індиферентною установкою до творчої професійної діяльності жінок у 2,5 рази більше, ніж чоловіків. Більш того, 18% жінок висловили негативне відношення до підвищення рівня своїх технічних знань, що гальмує їхню творчу активність і професійне. Виявлено кілька факторів, що визначають, чи буде жінка прагнути до кар'єри: вік вступу в шлюб, економічне становище чоловіка, його погляди на працюючих жінок. Найбільш несприятливим вважається варіант, коли жінка переривае заради родини свою кар'єру, не закінчивши навчання. Тривала перерва при ще нестійких професійних інтересах веде до того, що жінці важко повернутися до одержання професійного фаху (в цьому нічого принципово специфічного для жінок немає; такої ж проблеми виникають і в юнаків, що переривають навчання через службу в армії. Різниця лише в тім, що чоловіків примушують, а жінок змушують сімейні обставини перервати навчання) [1;6].

На даний час проблема вибору професії, професійного самовизначення і самореалізації набуває нового сенсу. Все частіше йдеться не стільки про вибір професії, скільки про вибір способу життя, про побудову кар'єри. Професійне самовизначення в сучасних ринкових умовах спрямовано не на реалізацію своїх можливостей у руслі визначеної професії, а скоріше, на вибір життєвого шляху [4].

Професійне самовизначення — це багатомірний і багатоступеневий процес, що розглядається під різними кутами зору (Клімов): процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність; серія задач, що суспільство ставить перед особистістю і які особистість повинна вирішити протягом певного періоду часу; процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким людина формує баланс між своїми перевагами , схильностями і потребами сучасного ринку праці.

Одним з найбільш важливих аспектів професійного, життєвого й особистісного самовизначення і розвитку особистості, а також її самореалізації є свідоме планування кар'єри. Останнім часом у психологічній науці підвищується інтерес до вивчення кар'єри (А. К. Маркова, Е. Г. Молл, М. В. Сафонова, В. А. Чикер). [2].

Кар'єра в її звичайному розумінні являє собою просування людини в організаційній ієрархії або послідовність роду занять протягом життя.

У широкому розумінні кар'єра — це професійне просування, ріст як процес професіоналізації (вибір професій — оволодіння професією — зміцнення професійних позицій — оволодіння майстерністю). Результатом кар'єри в такому розумінні є високий професіоналізм людини, досягнення професійного статусу. Критерії високого професіоналізму можуть мінятися протягом життя.

У більш вузькому розумінні кар'єра — це посадове просування. У цьому випадку на перший план виступає не тільки оволодіння рівнями і ступенями професіоналізму, але і досягнення визначеного соціального статусу в професійній діяльності, заняття визначеної посади [8;9]. Кар'єра — це свідомо обраний і реалізований працівником шлях посадового просування, прагнення до наміченого статусу (соціальне, посадове, кваліфікаційне), що забезпечує професійне і соціальне самоствердження людини у відповідності ,з рівнем її кваліфікації. Основою кар'єри є суспільно визнані шкали професій, статусів, за яких коштують зразки професійних і соціальних досягнень. Ці зразки стають значимими цінностями і цілями людини, стимулюють її професійний ріст. Результатом цього виду кар'єри є певний соціальний статус і посада. Обидва роди кар'єри повинні бути представлені в професійній діяльності активної людини — диспропорція може викликати деформації особистості: наприклад, мотив особистої кар'єри може розвиватися на шкоду мотивові творчого внеску в професійну діяльність. У психології професійної поведінки кар'єра розглядається у взаємозв'язку її зовнішніх і внутрішніх характеристик. Зовнішня, об'єктивна, сторона кар'єри являє собою послідовність займаних людиною професійних позицій.

Суб'єктивною кар'єрою, або її внутрішньою стороною, є те, як людина сприймає свою кар'єру, створює образ свого робочого життя і власної ролі в ньому [2;7;8].

У зарубіжній психології закріпилося уявлення про те, що кар'єра в її найповнішому значенні являє собою послідовність і комбінацію ролей, що людина виконує протягом усього життя (працівник, дитина, учень, що відпочиває, громадянин, чоловік, хазяїн будинку, батько тощо.). Тому власне професійне самовизначення є складовою частиною кар'єри [7;8]. У результаті сучасне розуміння кар'єри зводиться не тільки до успішності в конкретній професійній діяльності, але і до успішності всього життя.

Для побудови кар'єри важливим є усвідомлене бажання будувати і планувати своє кар'єрне просування, беручи до уваги як можливості професійного росту, так і реалізацію особистісно-значимих цінностей, самоактуалізацію особистості[6;9]. У сучасному суспільстві є значимою особиста активність людини в плануванні власної кар'єри і втіленні кар'єрних рішень. Вирішальну роль у даному процесі відіграють ціннісно-професійні орієнтації — диспозиції вищого рівня, які включають у себе систему цінностей особистості, що визначають професійну спрямованість і прагнення до певного способу життя:

Студенти відрізняються найбільш детальним і різноплановим сприйняттям кар'єри. Вони пов'язують це поняття з процесом професійної самореалізації, в якому яскраво виражений творчий компонент. Вони досить реалістично уявляють собі труднощі професійного росту.

Образи майбутньої професійної діяльності і кар'єри в школярів формуються в основному під впливом засобів масової інформації і часто є нереалістичними і стереотипними.

Дослідження проводилось з учнями одинадцятих класів, **метою** якого було вивчення гендерних особливостей становлення життєвої перспективи старшокласників. Враховуючи його специфіку, був визначений найбільш оптимальний тип психодіагностичної ситуації – добровільна участь в експерименті.

Таким чином, результати дослідження, яке проведено за методикою кар’єрних орієнтацій Е. Шейна показали, що юнаки, ще навчаючись у старших класах середньої школи, вже більше орієнтовані на побудову своєї професійної кар’єри, ніж дівчата ( по кар’єрній орієнтації професійна компетентність” різниця середніх балів юнаків та дівчат становить: юнаки – 8,1, дівчата – 5,9; незалежність”: юнаки – 7,4, дівчата – 5,1; виклик”: юнаки – 7,3, дівчата – 4,7) . Вони шукають визнання своїх талантів, що обов’язково повинно відображатись на їхньому статусі у суспільстві. В майбутньому хочуть стати або керівниками організації і тримати у своїх руках різні сторони діяльності підприємства, або організувати свій власний бізнес. Вони бажають створювати щось нове, долати труднощі, готові до риску, хочуть продовжувати йти по наміченому шляху, навіть якщо спочатку будуть терпіти невдачі. Робота повинна бути творчою.

Старшокласники чоловічої статі хочуть стати незалежними, щоб робота не обмежувала їхню автономію. Більш схильні до стабільності роботи, тобто щоб організація, де працюватимуть, мала гарну репутацію, турбувалась про працівників, ніж до стабільності місця проживання, тобто при необхідності можуть з більшою легкістю, ніж дівчата, покинути своє місто, регіон тощо задля того, щоб у перспективі мати можливості отримати більш високу посаду.

Соціальна ситуація у юнаків сприймається з позиції конкуренції, вони спрямовані на те, щоб кидати виклик, долати перешкоди. Також схильні до об’єднання різних сторін життя, не надають більшого значення чи сім’ї, чи роботі, бажають, щоб все було збалансовано, вони цінують якість свого життя в цілому більше, ніж конкретну роботу, кар’єру, організацію.

Дівчата мають дещо нижчі, ніж у хлопців показники за такими якостями, як менеджмент, незалежність, виклик, підприємництво, і вищі за стабільністю, місцем проживання (юнаки – 5,9, дівчата – 6,8), служінням (юнаки – 7,3, дівчата – 4,7). Є підстави стверджувати, що дівчата більше спрямовані на те, щоб ними керували, а не вони. Дівчата не мають своєю кінцевою метою отримати високу керівну посаду. Для них важливішим є приносити користь людям, отримувати радість від спілкування зі співробітниками, тобто їхні позитивні емоційні переживання. Якщо ці вимоги не виконуються, то вони можуть навіть відмовитися від підвищення чи переходу на іншу перспективну роботу. Також схильні до стабільності місця проживання, тобто дівчатам важко переїхати у нове місце, якщо цього вимагає робота. Якщо є родина , то дівчата скоріше звільняться з роботи, ніж переїдуть у нове місце. Вони менше схильні до ризику, авантюр, терплячіше ставляться до поразокя.

Результати дослідження, яке проведено за методикою кар’єрних орієнтацій Е. Шейна виявили, що гендерні відмінності в уявленнях випускників стосовно цінностей життя у 25, 35, 50 років значні. Хлопці набагато більше, ніж дівчата спрямовані на побудову своєї кар’єри в майбутньому. Для хлопців важливо

розпочати свою кар'єру відразу ж після закінчення школи чи ВНЗ, у 35 років вони бажають досягти певного кар'єрного росту, професійного статусу (49%). Успіхи в кар'єрі , на роботі впливають на родинне благополуччя. У 25 років більшість юнаків не планують створювати сім'ю (25 %), а націлені віддавати свій час та сили на пошук роботи та просуванню по службовій драбині. У 35 років хлопці бажають мати родину, для них родинне благополуччя займає вагоме місце у визначенні життєвих цінностей (36%), але успіхи у кар'єрі усе ж таки домінують. У 50 років показники кар'єрних досягнень дещо зменшуються, порівняно із 35 роками(41%), Результати свідчать про те, що хлопці у 50 років дозволяють собі як би "розслабитися", та звернути більше уваги на сім'ю(39,9%). Таким чином, хлопці вважають, що щасливе життя – це життя, в якому вони досягли успіхів у професійній діяльності, в свою чергу успіхи на роботі обумовлюють родинне благополуччя.

Для дівчат у житті найбільшу цінність становить родинне благополуччя. На відміну від юнаків,очікування у дівчат протягом життя (25, 35, 50 років) дають відсоток показника родинного благополуччя більш виражений,ніж решту цінностей ( 43%, 48%, 55% відповідно). Дівчата, плануючи своє життя, найважливішим ньому вважають побудову міцної сім'ї. Кар'єра ж для них менш важлива, хоча у 25 років досить значима (35,3 %), дещо зменшується значення у 35 років (33%) і спадає у 50 років (26%). Робота для дівчат – ціль другорядна, хоч також досить важлива, але робота не повинна вимагати багато часу і зусиль. Для дівчат важливіша кар'єра чоловіка, ніж їх власна. Здоров'я як для хлопців, так і для дівчат менш важливе, ніж кар'єрні досягнення ш родинне благополуччя, й складає протягом життя менше 30%. На рівні значимості p=0,05 відмінність отриманих відсотків двох вибірок достатньо виражена по кар'єрних досягненнях та родинному благополуччю, незначна – за показником здоров'я.

У ході роботи було проведено „Футурологічне дослідження"[7]. за допомогою якого ми виявили життєві прогнози, кар'єрну спрямованість учнів випускних класів щодо власних досягнень до 40 років життя.

Отже, хлопці до 40 років найбільше хочуть мати власний будинок (квартиру) (89%), дітей (72,6%), автомобіль (60%), сім'ю (54%), хорошу роботу (50%). Дещо менше – міцне здоров'я (44%), гроші в банку (43%), високу кваліфікацію (39%) та авторитет (29%). Дівчата прагнуть мати власний будинок (квартиру) (92%), дітей (89%), сім'ю (85%), значно менше – міцне здоров'я (46%), автомобіль (41%), високу кваліфікацію (37%) та авторитет (28%). Велике значення для дівчат зі спрямованістю на родину має вільний робочий графік, можливість працювати неповний робочий день, для того щоб мати можливість займатися дітьми. Хлопці також прогнозують наявність в себе родини, але додатково прогнозують у більшому відсотку, ніж дівчата хорошу роботу, власний бізнес, гроші у банку та автомобіль. Тобто для юнаків важливішим є матеріальне становище, положення у суспільстві.Майже однакові відсотки юнаки та дівчата отримали по таких показниках, як міцне здоров'я, висока кваліфікація, авторитет.

Розподіл прогнозів випускників стосовно їх виду діяльності після закінчення навчального закладу свідчить, що випускники найбільше прагнуть отримати кваліфікацію (66% - хлопці, 75% - дівчата). Але хлопці більше, ніж дівчата прагнуть іти відразу працювати (32% та 19,3% відповідно). Мінімально у хлопців та дівчат виражене прагнення займатися самоосвітою (2% і 5%). Юнаки після школи більше налаштовані розпочати кар'єру одразу ж після школи, почати працювати, паралельно навчаючись на заочній формі навчання у ВНЗ дівчата бажають отримати кваліфікацію, а лише потім іти працювати або залишитись вдома, бути домогосподарками

**Висновки**. Узагальнюючи дані дослідження впливу гендеру на планування старшокласниками власного кар'єрного росту можна зазначити, що юнаки у більшій мірі, ніж дівчата спрямовані на побудову власної кар'єри; юнаки хочуть стати незалежними, щоб робота не обмежувала їх автономію, була креативною, із можливістю просування по службовій драбині; більшу значущість надають професійному росту, ніж створенню родини. Дівчата більше спрямовані на родинні цінності, ніж на професійний ріст; робота в очікуванні майбутнього у дівчат не має займати багато часу; дівчата більше впевнені у здійсненні своїх життєвих планів, ніж хлопці Через недостатність соціального досвіду спостерігається хаотичність, нереалістичність планування кар'єрного росту, життєвих перспектив професійного самовизначення у старшокласників. Отже, в результаті дослідження встановлено, що існують аспекти планування старшокласниками своєї кар'єри та взагалі життя, які потребують корекційних впливів. Розроблено програму з оптимізації становлення узгодженої життєвої перспективи, планування кар'єри. В основу програми увійшли вправи, що спрямовані на розвиток вмінь планування життєвих перспектив, оцінки імовірності життєвих подій, усвідомлення об'єктивних та суб'єктивних перепон на шляху до досягнення мети, усвідомлення власних ресурсів, що сприяють реалізації життєвих планів, відбулось ознайомлення з теоретичними та практичними підходами щодо критеріїв визначення життєвих цілей.

Щодо перспективи вивчення особливостей формування старшокласниками власного майбутнього кар'єрного росту, можна припустити, що подальше дослідження у цьому напрямку дозволить поглибити існуючі уявлення про механізм формування професійного самовизначення і створити нові продуктивні психологічні засоби актуалізації цього механізму.

**Список використаних джерел**

1. Берн Ш. Гендерная психология. / Ш. Берн – СПб.; М., 2001 – 247с.
2. Говорун Т., Кікінеджі О. Стать та сексуальність:психологічний ракурс: Навч. Посібник. – Тернопіль:Навчальна книга / Т. Говорун, О. Кікінеджі – Богдан, 1999. – 384с.

3. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.:ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Климов Е.А. Психология профессионализма. / Е. А. Климов – М.: Ин-т практич. психологии. – Воронеж.: «МОДЭК», 1996. – 128с.
5. Клецина И.С. Самореализация личности и гендерные стереотипы // Психологические проблемы самореализации личности. Вып.2. / И.С. Клецина – СПб.: Изд-во Спб ГУ,1998. – 188-202с.
6. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопр. Психологии. – 2001. – №1. – С.57-65.
7. Панок В.Г. Основи практичної психології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелєва та ін. – 2 вид., стер. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
8. Титаренко Т М . Життєвий світ особистості: у межах за межами буденності. / Т.М Титаренко – К.: Либідь, 2003. – 376с.
9. Цуканов Б.Й., Страцинська І.А. Метрика життєвого шляху творчої особистості / Б.Й. Цуканов, І.А. Страцинська // Психологія і суспільство. – 2001. - № 2. – С. 18-25.

**References**

1. Bern Sh. Gendernaja psihologija. – / Sh. Bern – SPb.; M., 2001 – 247s.
2. Hovorun T., Kikinedzhi O. Stat' ta seksual'nist' : psykholohichnyy rakurs : Navch. Posibnyk. – Ternopil' : Navchal'na knyha / T. Hovorun, O. Kikinedzhi – Bohdan, 1999. – 384s.
3. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny. – SPb.: Piter, 2003. – 544 s. : il. – (Serija «Mastera psihologii»).
4. Klimov E.A. Psihologija professionalizma. / E.A. Klimov – M.: In-t praktich. psihologii. – Voronezh : «MODJeK», 1996. – 128s.
5. Samorealizacija lichnosti i gendernye stereotipy // Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti. Vyp.2. / I. S. Klecina– SPb.: Izd-vo Sp b GU,1998. – 188-202 s.
6. Leont'ev D.A., Shelobanova E.V. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushhego // Vopr. Psihologii. – 2001.- № 1. – 57-65 s.
7. Panok V.H. Osnovy praktychnoyi psykholohiyi : Pidruchnyk dlya stud. vyshchykh navch. zakladiv / V.H.Panok, T.M.Tytarenko, N.V.Chepelyeva ta in. – 2 vyd., ster. – K.: Lybid', 2001. – 536 s.
8. . Zhyttyevyy svit osobystosti: u mezhakh za mezhamy budennosti. / T. M Tytarenko – K.: Lybid', 2003.- 376 s.
9. Cukanov B.J., Stracins'ka I.A. Metrika zhittєvogo shljahu tvorchoї osobistosti / B.J. Cukanov, I.A. Stracins'ka. // Psihologija i suspil'stvo. – 2001. - № 2. – 18-25 s.

**Резюме.** В статье представлены и обоснованы результаты исследования влияния гендерных отличий на процесс формирования жизненной перспективы и карьерного роста старшеклассников.

Ключевые слова**:** гендер, жизненная перспектива, карьерный рост, старшеклассники.

**Summary.** The article deals with specific features of the process of the life outlook forming and career growth at the young age. Elicited were the basic social and psychological factors affecting the way of self-determination and governing the appropriate choice of the individual's life outlook in early years.

Key words: vital prospect of the person, a way of self-determination,career growth, early years.

**УДК 316.6:[364.622:331.56]** **О.В. РУДЮК**

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК КОПІНГ-РЕСУРС ПОДОЛАННЯ КРИЗИ БЕЗРОБІТТЯ

*Статтю присвячено обґрунтуванню концептуального потенціалу поняття «психологічне здоров'я» як одного з важливих психологічних конструктів для фіксації процесів, які розгортаються у площині подолання кризових життєвих ситуацій. В рамках теоретичного дослідження було розглянуто ресурсний потенціал подолання кризи зайнятості у безробітних з позиції аналізу їх особистісних ресурсів, а також запропоновано підхід, який дозволив вивчати ресурсні кондиції особистості у формі цілісного, інтегрального утворення.*

***Ключові слова:*** *психологічне здоров'я, подолання, копінг-ресурси, криза безробіття, особистість.*

**Постановка проблеми.** Наукова рефлексія кризового стану, в якому сьогодні перебуває вітчизняна сфера зайнятості, і проблем, які переживає особистість у зв'язку з втратою або відсутністю зайнятості, дозволяє виділити її центральний кризовий феномен – безробіття. Супроводжуючись, як правило, погіршенням соціального, матеріального статусів і психологічного благополуччя особистості, воно об'єднує у своїй структурі не лише депривaційні психологічні ефекти, але і процеси адаптації, саморегуляції, самоорганізації і подолання.

У розумінні змістових параметрів процесу подолання кризових життєвих ситуацій (безробіття безумовно в їх числі), які зумовлюють його ефективність, особлива роль належить ресурсам особистості, або

копінг-ресурсам. Тому проблема пошуку і актуалізації копінг-ресурсів, які допомагають особистості подолати критичні, кризові ситуації, залишається затребуваним питанням як психологічної теорії, так і практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній і зарубіжній науково-психологічній традиції концептуалізація поняття «ресурси» відбувається в рамках різних теоретичних підходів, які оперують його численними термінологічними аналогами: «особистісні ресурси», «психологічні ресурси», «адаптаційні ресурси» тощо. Аналіз сучасного стану розробки ресурсної проблематики показав, що поняття «ресурсу» стало ключовим при вивченні стратегій життя (К. Абульханова, Л. Анциферова, А. Кронік, Ю. Резнік, Е. Смірнов), феноменології особистісного та людського потенціалів (Г. Зараковський, М. Каган, Т. Корнілова, Д. Леонтьєв, Г. Степанова, П. Щедровицький), аспектів самоорганізації, саморегуляції діяльності та поведінки (А. Дьомін, Л. Дика, Т. Крюкова, В. Моросанова, К. Муздибаєв, К. Осницький, Е. Сергієнко, А. Фомінова), можливостей та засобів подолання стресу (П. Балтес, В. Бодров, Р. Лазарус, С. Хобфолл).

Аналіз тематичної літератури дозволив виокремити в якості основних ресурсів цілий шереґ характеристик особистості і середовища: світогляд (І. Шкуратова, Е. Анненкова); тип темпераменту, мотивацію досягнення, інтернальність (Л. Анциферова, Л. Дементій); когнітивні здібності як засоби переробки інформації (В. Бодров); оптимізм, обдарованість (К. Муздибаєв, Ю. Постилякова); життєстійкість (С. Мадді, С. Кобаса, Л. Анциферова, Л. Александрова); соціальні групи, до яких належить особистість (Т. Крюкова, Е. Нікітіна) тощо.

Як можна побачити, операціоналізація в якості ресурсів різних особистісно-середовищних характеристик зумовлена, в першу чергу, різними концептуальними позиціями самих дослідників щодо досліджуваного явища. Більше того, такий «парціальний» підхід щодо диференціації ресурсів не «працює», коли мова йде про вивчення такого складного за своєю структурною архітектонікою та індивідуального за своїми динамічними і результативними параметрами процесу як подолання кризових життєвих ситуацій.

Ми вважаємо, що в якості копінг-ресурсу може виступати як будь-який з параметрів зовнішнього середовища, так і будь-яка характеристика особистості, якщо вони здатні здійснити вплив на вирішення задач копінг-поведінки. Підтвердження коректності такої дослідницької позиції знаходимо у А. Богомолова, який робить аналогічний висновок у відношенні особистісних копінг-ресурсів: «властивість особистості набуває якості ресурсу лише в контексті адаптаційного процесу. Тобто позначити властивість особистості як ресурс – означає співвіднести її з умовами протікання і задачами адаптаційного процесу. В цьому сенсі всі індивідуально-психологічні характеристики особистості в тій чи іншій мірі в різних умовах можуть виступати в якості ресурсних» [1].

В нашому дослідженні буде розглянуто ресурсний потенціал подолання кризи зайнятості у безробітних з позиції аналізу їх особистісних ресурсів. Вочевидь, тут необхідні поняття, які дозволять репрезентувати ресурсний потенціал цілісної особистості, а не окремих її парціальних характеристик, забезпечать вивчення її ресурсних кондицій у формі цілісного, інтегрального утворення.

Таким потенціалом, на нашу думку, володіє концепт *психологічне здоров'я*, який в якості особистісного копінг-ресурсу забезпечить репрезентативну методологічну основу для розуміння змістових і результативних параметрів подолання кризи зайнятості у безробітних.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні концептуального потенціалу поняття *психологічне здоров'я* особистості як копінг-ресурсу подолання кризи безробіття.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні вивчення ресурсів особистості в аспекті подолання кризових життєвих ситуацій (копінг-ресурсів) відбувається в рамках проблеми копінгу. В більшості робіт, присвячених проблемі копінгу, психологічна операціоналізація поняття «копінг-ресурсів» здійснюється в рамках кількох дослідницьких підходів, в яких:

– «під копінг-ресурсами розуміються відносно стабільні особистісні і соціальні характеристики людей, які забезпечують психологічний фон для подолання стресу і сприяють розвитку стратегій стрес-долаючої поведінки» [1];

– «під копінг-ресурсами розуміють внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях» [3, с. 222];

– «копінг-ресурси розуміють як значимі матеріальні засоби (матеріальний прибуток) і нематеріальні конструкти (бажання, цілі, ідеї, переконання), зовнішні (соціальна підтримка, сім'я, друзі, робота) і внутрішні – інтерперсональні змінні (самоповага, професійні вміння, самоконтроль, життєві цінності), стан душевного і фізичного благополуччя, вольові, емоційні і енергетичні характеристики, які необхідні (безпосередньо або опосередковано) для подолання реальних або можливих життєвих стресів» [3, с. 232];

– «під копінг-ресурсами розуміють індивідуально-психологічні ресурси, до яких відносять характеристики і властивості особистості, а також соціально-психологічні ресурси, під якими розуміють переваги, які дають гроші, соціальна підтримка (соціальні взаємозв'язки і взаємовідносини), соціальні навички і влада» [9].

Незважаючи на існуючі в психологічній науці підходи до розуміння ресурсів особистості, саме поняття «ресурсу» як психологічна категорія представляється недостатньо розробленим. Відповідно, сучасній психології бракує єдиної усталеної теоретико-концептуальної рамки вивчення проблеми копінг-ресурсів конструктивного подолання кризових життєвих ситуацій.

В якості робочої дефініції поняття «ресурсу» в контексті досліджуваної проблеми скористаємось визначенням російської дослідниці стресу Н. Водопьянової [3]. Автор пропонує наступне визначення ресурсів:

це «внутрішні та зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресових ситуаціях; емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресових складних життєвих ситуацій, засоби (інструменти), що використовуються для трансформації взаємодії зі стресовою ситуацією».

Лейтмотивом даного визначення є ідея про інтегральний базис особистісних компетенцій (як інтеграції емоційних, мотиваційно-вольових, когнітивних та поведінкових конструктів особистості) подолання стресової ситуації, що співвідноситься з нашими уявленнями про важливість врахування у процесі подолання кризових явищ не парціальних особистісних ресурсів, а інтегрального ресурсного потенціалу цілісної особистості.

З огляду на це, логіка аналізу заявленої проблеми спонукає нас до необхідності теоретичної верифікації конструкту *психологічне здоров'я*, яке в якості інтегрального копінг-ресурсу особистості дозволить забезпечити змістовну конкретизацію якості інтегрального особистісного резерву подолання кризових життєвих ситуацій.

Теоретичний фундамент, який дозволить вести пошук у річищі заявленої проблеми, закладений у положенні про високу значимість копінг-ресурсів особистості для процесу формування і використання механізмів подолання (А. Аведисова, Дж. Амірхан, Б. Ананьєв, В. Бодров, Н. Ликова, Н. Сирота, Э. Фромм, А. Чазова, В. Ялтонський та ін.).

Наше розуміння суті поняття *психологічного здоров'я* в аспекті досліджуваної проблеми максимально змістовно співвідноситься з позицією О. Селезньова, у якого цей конструкт комплексно характеризує психологічний механізм захисту особистості від психосоматичних захворювань, виступаючи психологічною системою безпеки, особистісним динамічним потенціалом розвитку духовності [2].

Доволі евристичним і таким, що відповідає завданням нашого дослідження, є підхід В. Корольчук до вивчення проблеми стрес-долаючої поведінки на основі виокремлення такої особистісної характеристики як стресостійкість [5]. Автор визначає поняття «стресостійкості» як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат трансактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що поєднує в собі когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. На думку вченої, адекватність оцінки ситуації та власних ресурсів визначає інтенсивність реакцій, спрямованих особистістю на зміну компонентів стресової ситуації, зміну ментальної репрезентації, системи атитюдів, мотиваційної, вольової орієнтації, копінгової стратегії, які здійснюються через провідну її функцію – функцію когнітивно-феноменологічної перспективи та її окремих структурних компонентів, що зумовлюють рівень стресостійкості під час і після травматичних подій. На нашу думку, конструкт *стресостійкості* виступає феноменальним атрибутом психологічно здорової особистості, що відкриває можливості для використання його в якості важливого ресурсного компоненту конструктивного подолання кризи безробіття.

М. Джехода, розглядаючи критерії психологічного здоров'я, звертає увагу на позитивну установку щодо своєї особистості, духовне зростання і самореалізацію, незалежність і самодостатність, адекватність сприйняття реальності і компетентність у подоланні викликів оточуючого світу [11].

У роботі І. Шкуратової і Е. Анненкової представлено ґрунтовну класифікацію особистісних ресурсів подолання кризових ситуацій [10]. Дослідники об'єднали основні особистісні ресурси у п'ять груп: 1) світогляд та вірування людини, сила духу; 2) інтелект, креативність, інтерес до світу; 3) системи навичок, умінь, знань; 4) енергетичний ресурс; 5) властивості особистості, спрямовані на протистояння руйнівним діям (життєстійкість, цілеспрямованість, оптимізм, локус контролю і т.д.).

В аспекті обґрунтування концептуального потенціалу поняття *психологічного здоров'я* як інтегрального особистісного копінг-ресурсу подолання критичних життєвих ситуацій важливо зазначити, що у категорію «енергетичний ресурс» авторами були включені фізичне і психологічне здоров'я особистості.

За словами О. Двіжоної [4], яка опрацювала різну літературу з даного питання, психологічне здоров'я – це стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі); баланс між потребами індивіда і суспільства, який підтримується постійними намаганнями (С. Фрайберг); процес життя особистості, в якому в гармонії перебувають рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові сфери (Н. Гаранін, А. Холмогорова); функція підтримання балансу між особистістю та середовищем, здатність протистояти життєвим труднощам (П. Бейкер, А. Петровський, М. Ярошевський).

Співзвучну позиції вказаних авторів до проблематики психологічного здоров'я займає підхід В. Пахальяна [7]. Автор розуміє психологічне здоров'я як динамічний стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, що складає її сутність та дозволяє актуалізувати індивідуальні, вікові та психологічні можливості на будь-якому етапі розвитку. Тобто, дефініція психологічного здоров'я трактується як глобальний, універсальний конструкт, який охоплює індивідний та особистісний рівні психіки. Психологічне здоров'я в такому разі характеризується онтогенетичною динамікою та розкриває закономірності розвитку самовідношення на прикладі відношення до власного здоров'я, що дозволяє своєчасно прогнозувати ті чи інші несприятливі тенденції у становленні особистості та способи їхнього подолання.

Такі сентенції можуть стати основою нашої узагальненої позиції у розумінні актуальної проблеми, в якій конструкт *психологічне здоров'я* як базова особистісна компетенція, як інтегральний особистісний копінг-ресурс виступає потужним концептуальним засобом дослідження психологічних закономірностей конструктивного подолання кризових життєвих ситуацій (в тому числі кризи безробіття).

До найбільш вивчених особистісних ресурсів Л. Куліков відносить: активну мотивацію подолання; ставлення до стресу як до можливості набуття досвіду та особистісного зростання; силу Я-концепції; самоповагу, самооцінку, відчуття власної значущості, самодостатність; активну життєву установку;

позитивність і раціональність мислення; емоційно-вольові якості; фізичні ресурси – стан здоров'я і ставлення до нього як до цінності [6].

Велика частина перерахованих якостей максимально змістовно співвідноситься з характеристиками психологічно здорової особистості, виділеними І. Дубровіною [8]: самодостатність, інтерес до життя, свобода думки та ініціативи, активність і самостійність, відповідальність і здатність до ризику, віра в себе і повага до іншого, розбірливість у засобах досягнення мети, здатність до сильних почуттів і переживань, усвідомлення своєї індивідуальності і радісне здивування з приводу своєрідності всіх оточуючих людей, творчість в різних сферах життя і діяльності.

Це дає нам підстави стверджувати, що психологічне здоров'я виступає комплексною характеристикою інтегрального ресурсного потенціалу особистості, а в обставинах подолання кризових життєвих ситуацій – інтегральним особистісним копінг-ресурсом.

Концептуальним інструментом, продуктивним у зближенні ліній аналізу феноменів психологічного здоров'я та подолання кризи безробіття, може стати модель М. Джеходи [11]. Свій підхід вона називає соціально-психологічним, підкреслюючи важливість обох складових в розумінні безробіття. Формулюючи своє бачення психологічної сутності безробіття, вона вперше вводить два евристичних поняття – явної і латентної функції трудової зайнятості [11, с. 184].

Автор розглядає трудову зайнятість як соціальний інститут, чия організація і правила функціонування приписують людині, включеній в нього, деякі неминучі форми поведінки і суб'єктивного досвіду. Це відбувається незалежно від того, подобається людині її робота чи ні. Забезпечення прибутку і засобів до існування – прямий наслідок, або явна функція включення у трудову зайнятість. На це звертають увагу практично всі дослідники, часто не помічаючи його латентних функцій, які можна виявити в ситуації втрати роботи. М. Джехода виділяє п'ять таких функцій: 1) праця в силу своєї регулярності і певного часового розпису структурує повсякденне життя людини, робить його впорядкованим, вписує в ритми більш широких соціальних спільностей. Зазвичай безробітні відчувають труднощі в організації своєї поведінки, що позначається на їх мотивації і самопочутті; 2) трудова зайнятість передбачає регулярну взаємодію з колегами, іншими людьми, що створює передумови для встановлення професійних і дружніх контактів, розширення соціального горизонту людини. Взаємодія з колегами не тільки розширює досвід спілкування, але і виступає амортизатором багатьох проблем, що виникають в професійній діяльності і за її межами. Безробіття в значній мірі депривує міжособистісні контакти і спілкування; 3) праця – механізм залучення людини до колективних цілей, оскільки формує не лише зміст індивідуальних трудових цілей, але і пов'язує їх з цілями інших людей і організацій. Це робить людську працю осмисленою, підтримує в людині почуття загальної компетентності. Часто безробітні відчувають безцільність існування і непотрібність; 4) зайнятість формує соціальний статус людини, оскільки пов'язана з виконанням певних ролей на певних позиціях в соціальній структурі суспільства. З одного боку, це впливає на формування персональної ідентичності і самооцінки, з іншого боку, позначається на соціальному статусі інших членів сім'ї і сім'ї в цілому. Втрата роботи переводить людину в ряди аутсайдерів, маргіналів. При цьому психологічні проблеми виникають не тільки у безробітного, але і членів його сім'ї; 5) участь у трудовій зайнятості спонукає до регулярної активності. Відсутність роботи підвищує апатію і безробітним доводиться прикладати додаткові зусилля для самостимуляції.

Якщо всі п'ять функцій депривовані, то висока ймовірність розвитку кризи, подальший сценарій протікання якої може відбуватися вже за деструктивною логікою.

Модель М. Джеходи має високу евристичну цінність, що дозволило їй дуже довго перебувати у фокусі теоретико-концептуальних пріоритетів західних і вітчизняних дослідників проблеми безробіття. Резюмуючи викладені ідеї, слід погодитися з нею в розумінні важливості конституюючої функції трудової зайнятості. Втрачаючи роботу, людина не просто втрачає засоби до існування, а цілий комплекс важливих зв'язків із соціальною реальністю. Проте залишається відкритим питання: як депривація явних і латентних функцій трудової зайнятості «переробляється» особистістю і перетворюється в умову і відправну точку конструктивного подолання кризи безробіття?

На нашу думку, можливою відповіддю на це запитання може стати ідея про базовий рівень психологічного здоров'я особистості, конституююча роль якого полягатиме в забезпеченні психологічного ресурсу її захисту, який виконає роль амортизатора сукупного впливу деформації означених латентних функцій, і, таким чином, забезпечить нівелювання негативних психологічних наслідків професійної депривації, викликаної безробіттям.

У річищі означеної логіки нашого аналізу хотілося б згадати підхід П. Уорра [12]. Головною складовою підходу П. Уорра є «вітамінна» модель, згідно з якою на психічне здоров'я і поведінку людини в сфері зайнятості впливають дев'ять професійно релевантних параметрів її життєвого середовища: 1) можливість контролювати все, що відбувається і приймати рішення у своїй роботі; 2) можливість використовувати і розвивати свої професійні вміння і навички; 3) особливості цілей і способів залучення до діяльності; 4) різноманітність і варіативність умов праці; 5) прозорість, передбачуваність професійного середовища; 6) можливість заробляти; 7) фізична безпека; 8) можливість встановлення і підтримання міжособистісних контактів; 9) престижність соціального статусу. Депривація будь-якого із зазначених параметрів викликає негативний резонанс у площині психологічного самопочуття, що в ситуації безробіття є очевидним. З іншого боку, загальний депривуючий потенціал ситуації безробіття – феномен нелінійний і відносний, який

визначається співвідношенням витрат і зисків для особистості при переході зі стану зайнятого в стан безробітного.

Ще однією ключовою складовою підходу П. Уорра виступають уявлення про базис психологічного здоров'я, який утворюють чотири взаємодіючих фактори: емоційне благополуччя, компетентність, рівень особистої автономії, рівень життєвих домагань. Вони стійкі у часі і впливають на рівень психологічної вразливості в ситуації безробіття [12].

Такі аргументи є свідченням щільної кореляції між факторами психологічного здоров'я особистості та змістовно-процесуальними і результативними показниками подолання кризи, викликаної втратою роботи. Хоча стверджувати про лінійний характер такої залежності не доводиться.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу було здійснено конкретизацію психологічного змісту концепту *психологічне здоров'я*, яке в обставинах подолання кризових життєвих ситуацій виступає комплексною характеристикою інтегрального ресурсного потенціалу особистості, її інтегральним особистісним копінг-ресурсом. На нашу думку, концепт *психологічне здоров'я* в якості інтегрального особистісного копінг-ресурсу дозволяє забезпечити репрезентативну методологічну основу для розуміння змістових і результативних параметрів подолання кризи зайнятості у безробітних.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Сучасна практика операціоналізації різних особистісно-середовищних характеристик в якості копінг-ресурсів показала, що «парціальний» підхід щодо диференціації ресурсів є неефективним, коли мова йде про вивчення такого складного за своєю структурною архітектонікою та індивідуального за своїми динамічними і результативними параметрами процесу як подолання кризових життєвих ситуацій.

В рамках теоретичного дослідження було розглянуто ресурсний потенціал подолання кризи зайнятості у безробітних з позиції аналізу їх особистісних ресурсів, а також запропоновано підхід, який дозволив вивчати ресурсні кондиції особистості у формі цілісного, інтегрального утворення.

В ході здійсненого аналізу було зроблено спробу концептуальної верифікації поняття *психологічного здоров'я* як одного з важливих психологічних конструктів для фіксації процесів, які розгортаються у площині подолання кризових життєвих ситуацій.

Психологічний аналіз категорії *психологічного здоров'я* як інтегрального ресурсу особистості (копінг-ресурсу) забезпечив змістовну конкретизацію якості особистісного резерву подолання такої кризової життєвої ситуації як безробіття, а також розуміння важливості тієї ролі, яку відіграє особистісна детермінанта у психосоціальній адаптації безробітних. Це дає підстави розробляти її в якості найбільш евристичного понятійного еквіваленту для аналізу змістовно-процесуальних і результативних параметрів подолання кризи безробіття.

Перспективи подальших розвідок в даному напрямку пов'язані з вивченням каузального характеру взаємозалежності між факторами психологічного здоров'я особистості і результативними параметрами подолання кризових життєвих ситуацій.

**Список використаних джерел**


1. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А.М. Богомолов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67-73.
2. Варій М.Й. Психологія особистості: навч. посіб. / М.Й. Варій. – К.: Центр учб. л-ри, 2008. – 592 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса./ Н.Е. Водопьянова – СПб.: Питер, 2009. – 225 с.
4. Двіжона О.В. Вплив чинників на порушення психічного здоров`я дітей із дискантних сімей / О.В. Двіжона // Психологічні перспективи. – Вип. 13. – Луцьк : РВВ – Вежа Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2009. – С. 107-114.
5. Корольчук В.М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості / В.М. Корольчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2010. – Вип.7. – С. 210-218.
6. Куликов Л.В. Психогигиена личности: Основные понятия и проблемы / Л.В. Куликов – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – 464 с.
7. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье [Текст] / В.Э. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
8. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
9. Соловьева С.Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] / С.Л. Соловьева // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. – 2010. – № 2.
10. Шкуратова И.П. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями / И.П. Шкуратова, Е.А. Анненкова // Психология кризиса и кризисных состояний. Междисциплинарный ежегодник. – 2007. – Вып. 4, – С. 17-23.
11. Jahoda M. Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research / M. Jahoda // American Psychologist. – 1981. – Vol. 36, № 2. – P. 184–191.
12. Warr P. Work, unemployment, and mental health / P. Warr. – Oxford: Oxford university press, 1987. – 361 p.

**References**

1. Bogomolov A.M. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial v kontekste sistemnogo analiza / A.M. Bogomolov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. – 2008. – № 1. – 67-73 s.
2. Variy M.Y. Psykholohiya osobystosti: navch. posib. / M.Y. Variy. – K.: Tsentr uchb. l-ry, 2008. – 592 s.
3. Vodop'janova N.E. Psihodiagnostika stressa. / N.E. Vodop'janova – SPb.: Piter, 2009. – 225 s.
4. Dvizhona O.V. Vplyv chynnykiv na porushennya psykhichnoho zdorov`ya ditey iz dyskantnykh simey / O.V. Dvizhona // Psykholohichni perspektyvy. – Vyp. 13. – Luts'k : RVV – Vezha Volyn. nats. un-tu imeni Lesi Ukrayinky, 2009. – 107-114 s..
5. Korol'chuk V.M. Obgruntuvannya orhanizatsiynoyi modeli doslidzhennya stresostiykosti osobystosti / V.M.Korol'chuk // Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi. – 2010. – Vyp.7. – 210-218 s.
6. Kulikov L.V. Psihogigiena lichnosti: Osnovnye ponjatija i problemy / L.V. Kulikov – SPb.: Izd-vo SPbGU, 2004. – 464 s.
7. Pahal'jan V.Je. Razvitie i psihologicheskoe zdorov'e [Tekst] / V.Je. Pahal'jan. – SPb. : Piter, 2006. – 240 s.
8. Prakticheskaja psihologija obrazovanija: ucheb. posobie / pod red. I.V. Dubrovinoj. – SPb.: Piter, 2004. – 592 s.
9. Solov'eva S.L. Resursy lichnosti [Jelektronnyj resurs] / S.L. Solov'eva // Medicinskaja psihologija v Rossii: jelektronnyj nauchnyj zhurnal. – 2010. – № 2.
10. Shkuratova I.P. Lichnostnye resursy kak faktor sovladanija s krizisnymi situacijami / I.P. Shkuratova, E.A. Annenkova // Psihologija krizisa i krizisnyh sostojanij. Mezhdisciplinarnyj ezhegodnik. – 2007. – Vyp. 4, – 17-23 s.
11. Jahoda M. Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research / M. Jahoda // American Psychologist. – 1981. – Vol. 36, № 2. – P. 184–191.
12. Warr P. Work, unemployment, and mental health / P. Warr. – Oxford: Oxford university press, 1987. – 361 p.

**Резюме.** Статья посвящена обоснованию концептуального потенциала понятия «психологическое здоровье» как одного из важнейших психологических конструктов для фиксации процессов, разворачивающихся в плоскости преодоления критических жизненных ситуаций. В рамках теоретического исследования был рассмотрен ресурсный потенциал преодоления кризиса занятости у безработных с позиций анализа их личностных ресурсов, а также предложен подход, который позволил изучать ресурсные кондиции личности в форме целостного, интегрального образования.

Ключевые слова: психологическое здоровье, преодоление, копинг-ресурсы, кризис безработицы, личность.

**Summary.** The article deals with grounding conceptual potential of notion of «mental health» as one of important psychological constructs for fixating processes that unfold in the plane of overcoming crisis life situations. Within the theoretical study the resource potential of the employment crisis overcoming of unemployed with position of analysis of their personal resources is considered, as well as an approach that allowed studying resource conditions of personality in the form of a holistic, integral entity is suggested.

Key words: mental health, overcoming, coping resources, the crisis of unemployment, personality.

**УДК 261.5 + 81’23**

**Н.М. САВЕЛЮК**

## ЕЛЕМЕНТИ РЕЛІГІЙНОГО ДИСКУРСУ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

*У статті теоретично обґрунтовується значення складових релігійного дискурсу в освітньо-виховному просторі сучасної України. Розглядаються поширені варіанти наукового розуміння поняття «дискурс». Аналізуються сутність та основні елементи релігійного дискурсу, а також загальна специфіка їх використання у педагогічних умовах освітніх закладів.*

***Ключові слова:*** *освітньо-виховний простір, дискурс, релігія, релігійний дискурс, цінності.*

**Постановка проблеми.** Складні суспільно-політичні та історичні катаклізми змушують Україну вкотре шукати шляхи виходу з гострої кризи, причому кризи, принаймні у своїх первинних першовитоках, не тільки й не стільки фінансово-матеріальної чи політичної, скільки глибинно-духовної. Відповідно, одна з основних складових подолання несприятливих перипетій державного розвитку пов’язана із трансформаціями системи вітчизняної освіти, про що вже чимало проголошувалося й документально фіксувалося, чимало і зроблено на цьому шляху. Визначено ключовий вектор становлення даної системи – інтеграція в європейський освітній простір як одночасно і демократичний, і прагматичний.

Вочевидь, будь-яка система освіти базується на певних засадничих вартостях, які імпліцитно й експліцитно визначають її більш глобальні та конкретні цілі, завдання, принципи тощо. Але що таке власне «європейські цінності», про які нині так часто й багато говорять, проте, якщо спробувати замислитися, то чи зможемо ми їх впевнено описати чи хоча би перерахувати? Тим паче у суперечливих умовах сьогодення, коли на теренах самої Європи спостерігаємо істотний когнітивно-ціннісний дисонанс, різноспрямовані політичні гасла й культурні орієнтації, відсутність єдності при прийнятті вагомих для всього ЄС рішень.

Що ж тоді залишається істинним фундаментом, цементуючим осереддям у цих непростих лабіринтах невблаганного історичного поступу? Безсумнівно, це – непересічні, вічні християнські вартості, які з плином часу тільки підтверджують свою значущість. Саме християнські, адже попри усе різноманіття окремих відгалужень, течій, конфесій, у своїй основі християнство зберігає ключовий ціннісно-смисловий орієнтир – «Любов до Іншого».

Поруч із цим, в умовах сучасності спостерігається, по-перше, змішування класичних ідеалів християнства з поняттями інших релігій світу, їх «перетинання» і навіть «зрощування»; по-друге, свідомість «постмодерної» людини просто не здатна сприймати та приймати якісь жорсткі догми, натомість на їх місце приходить дифузійність і плинність розуміння традиційних ідеологем. Тому в наш час почали говорити не тільки про власне релігію у її сторіччями апробованій відносно незмінній формі, а і про, зокрема, релігійний дискурс як соціально конструйовану реальність комунікації «звичайних» людей.

Вважаємо, що саме в контексті сучасних акцентів у розкритті змісту поняття «дискурс», які детальніше будуть проаналізовані нижче, у вітчизняній системі освіти цілком доречним є використання хоча б окремих жанрів чи елементів релігійного дискурсу, що здатен формувати людину не просто мислячу, а і моральну мислячу, свідому свого високого покликання на землі.

Отже, **мета статті** – проаналізувати теоретичні засади й окремі важливі аспекти цілеспрямованого педагогічного застосування релігійного дискурсу як чинника освіти й духовного виховання особистості.

**Аналіз останніх публікацій і результати теоретичного дослідження.** Насамперед розглянемо питання про те, чому нерідко мова у нас йде вже не тільки про різні види освіти, виховання, а ще і про дискурси в освіті й вихованні. Класичні визначення освіти, виховання передбачають певний цілеспрямований вплив на дитину, підлітка, юнака чи дорослого; різниця полягає тільки у тому, що в першому випадку (освіта) переважно мається на увазі інтелектуальна сфера, а у другому (виховання) – особистісна, в тому числі моральна й вольова.

І хоча в руслі суспільних віянь останніх десятиліть науковці намагалися якось розбавити помітну жорсткість такого «впливово-педагогічного» підходу різноманітними «суб'єктно» й «особистісно» зорієнтованими термінологічними вкрапленнями, а також відповідними інтерактивними формами організації освітньо-виховного процесу, сама сутність вищезгаданих класичних понять у нашій свідомості все ще залишається пов'язаною, у першу чергу, із зовнішнім формуванням. Тобто, спрацьовує традиційна семантична схема: «Вчитель говорить, пояснює, переконує… – Учень слухає, розуміє, переконується…».

Отже, назріла очевидна необхідність у «запрошенні» в наш науково-педагогічний, психологічний простір таких зарубіжних понять, які приносять із собою не тільки незвичні словесні оболонки, а й реальні нові конотації та, відповідно, смислові відтінки. Саме таким концептом, який відносно нещодавно з вузьких кіл філософського й літературознавчого бомонду увійшов у ширший обіг, і виступає «дискурс».

Популяризація зазначеного поняття є одним із наслідків чи то ознак розгортання «лінгвістичного повороту» в філософії та гуманітарних науках із приблизно середини XX століття. Цей термін, який до того побутував, наприклад, у французькій мові зі спорідненими значеннями «мовлення», «розмова», «розмірковування» і т.п., у філософську систему як вагому системотвірну категорію (поряд із поняттями «дискурсивна формація» та «дискурсивні практики») увів М. Фуко [5], а специфічного лінгвістичного розуміння – як «мові, що присвоюється мовцем» – йому надав Е. Бенвеніст [1].

Проте навіть за період понад ніж півстоліття «дискурс» так і не знайшов свого усталеного і загальноприйнятого визначення, а, навпаки, набуває в якості об'єкта міждисциплінарного дослідження найрізноманітніших смислових відтінків. Звернемося до найуживаніших академічних його трактувань: «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами; текст, узятий у подієвому аспекті; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей та механізмах їх свідомості (когнітивних процесах)» [7, с. 136-137]. Тобто тут, як і в низці інших дефініцій, власне дискурс відмежовується від традиційного тексту як «процес» від «продукту», як «живе» від «застиглого» тощо. Іншими словами, якщо вести мову про систему освіти, то вона не просто повинна пропонувати певні тексти (у найширшому розумінні цього слова – як утворення культури), а враховувати принцип контекстуальності, тобто їх «зануреність у життя».

Для кращої ілюстрації того, що саме позначається термінологічним зворотом «дискурс на уроці чи лекції» на відміну, наприклад, від класичного «прочитання тексту», наведемо приклад. Так, в українську систему освіти у спадок ще з радянських часів прийшла нормативна вимога «єдино правильного» для цілої країни (ще частіше – кількох «правильних») підручника, посібника з кожної дисципліни, з відповідним «грифуванням» (хоча для вищої школи останнє нещодавно й було відмінене). У той же час, і це підтверджують трагічні події останнього року, в межах нашої країни спостерігається істотна різниця в інтерпретації населенням різних регіонів одних і тих же текстів – історичних, політичних, економічних, релігійних і т. ін. – з усіма їх символами, поняттями, ідеями.

На тлі злободенного загострення потреби в духовному об'єднанні нації, що, на жаль, від перших років нашої державної незалежності у зв'язку з різними причинами не знайшла своєї належної реалізації, постає питання про необхідність змін попередньо обраних форм і засобів досягнення такого бажаного згуртування. Стало очевидним, що сучасній строкатій у всіх відношеннях спільноті, яка має доступ до найрізноманітніших і часто суперечливих джерел інформації, не навієш і тим більше не нав'яжеш певні «загальнолюдські» цінності. Адже навіть за однаковими словесними оболонками нерідко розуміються цілком відмінні реалії. І якщо раніше, в умовах жорсткої ідеологічної системи, коли йшлося про моральне виховання, то принаймні припускалося, що під закликами «творити добро» чи «любити дітей» усі розуміли приблизно одне й те саме, то тепер таке уніфіковане розуміння – не більше, ніж ілюзія або тільки бажана реальність.

Дорослі, юнаки, підлітки й навіть діти – усі вони приходять у той чи інший освітній заклад із певними більш-менш сформованими ідентичностями (гендерними, національно-етнічними, релігійними тощо), індивідуальними настановленнями, віковими новоутвореннями, інтересами й мотивами, що у вищенаведеному визначенні дискурсу і звучить як «екстралінгвістичні чинники», тобто позамовні фактори сприймання тих чи інших вербалізованих повідомлень, пояснень, переконувань. Натомість саме неврахування таких чинників – одна з основних причин відомого семантичного й не тільки семантичного бар'єру між педагогом та його учнями, а також парадоксальних, на перший погляд, їх реакцій на начебто загальнозрозумілі слова освітян.

Отже, не тільки безпосередньо-практичний, а і концептуальний простір нашої освіти повинен переходити на нові принципи й поняття, і серед них належне місце поступово посідає «дискурс». Причому останній, зокрема, може залучатись в інтерпретації Ю. Хаббермаса, який використовує даний термін паралельно з «дискусією» у контексті вчення про комунікативні акти загалом і власне дискурс у їх структурі [6].

На думку вченого, ставлення окремих суб'єктів до світу завжди опосередковані можливостями комунікації з іншими людьми – як ймовірними дискусіями, так і згодою щодо тих чи інших питань. При цьому кожен такий суб'єкт має право претендувати на те, що певне його висловлювання істинне, легітимне у відповідному нормативному контексті або хоча би правдоподібне (за умови, що мовець адекватно виражає свої комунікативні наміри). Це право називається «претендуванням на значимість», але воно може бути реалізоване, а може й не реалізоване у комунікативному процесі. Ідеальними складовими відповідної комунікативної взаємодії вченим розглядаються аргументування, взаєморозуміння, взаємовизнання, тобто, щонайменше, комунікативний консенсус без примусу.

Існують різні ситуації, проблеми, теми, що спричиняють виникнення й ґенезу дискурсу, у зв'язку з чим умовно виокремлюють різні його типи. Однією із найцитованіших у вітчизняній науковій літературі є відповідна класифікація за В. Карасиком. Так, вчений поділяє усі відомі дискурси на два базові типи (на основі соціолінгвістичних ознак): інституціональний та буттєвий. У свою чергу, в межах першого розглядаються діловий, політичний, масово-інформаційний, рекламний, науковий, педагогічний, спортивний, медичний, а також релігійний [4, с. 208].

В якості основних компонентів останнього В. Карасик виокремлює:

1) учасників, 2) хронотоп, 3) цілі, 4) цінності (в тому числі ключовий концепт), 5) стратегії, 6) матеріал (тематика), 7) різновиди й жанри, 8) прецедентні (культурогенні) тексти, 9) дискурсивні формули [там само, с. 221].

Виходячи з характеристик зазначених складових, релігійний дискурс загалом можна розглядати як суттєво ритуалізоване, стилістично формалізоване й водночас глибоко інтимне спілкування між людиною (людьми) та Богом за посередництва священнослужителів (за наставляння пасторів і т. д.). У такому розумінні він теоретично не може та й реально не повинен входити у широкий дискурс освітніх закладів, про що йдеться тоді, коли говорять про відмежованість церкви від держави.

Але може бути й інше, розлогіше трактування релігійного дискурсу, яке пов'язує відповідний термін з комунікаціями, діалогами, дискусіями на релігійну тематику або, висловлюючись у рамках класифікації В. Карасика, здійснює вихід за межі власне інституціолізованого дискурсу до форматів буттєвості. Адже, як стверджує Є. Бобирьова, у вузькому смислі релігійний дискурс виступає сукупністю мовленнєвих актів, які використовуються у релігійній сфері; а у широкому – як набір певних дій, спрямованих на залучення людини до віри, при цьому під такими діями мається на увазі «сукупність мовленнєвоактових комплексів» [2, с. 162].

Зауважимо, що відома дослідниця релігійного дискурсу при наданні його дефініції послуговується поняттям «віра», а не «релігійна віра». Вважаємо, що такий вибір здійснено не випадково, адже, поряд із вірою власне в Бога, релігійний дискурс обґрунтовує також віру в добро, в духовні сили людини, в перемогу над злом тощо. Є. Бобирьова наголошує, що хоча центральним інститутом даного типу дискурсу й виступає церква, а проте обмеження лише храмовим хронотопом може суттєво звузити й навіть спотворити його сутність. Адже, де би не відбувався релігійний дискурс, основне його завдання можна сформулювати наступним чином: виразити сподівання, очікування, надії віруючої людини та знайти для неї духовну підтримку.

Ось у такому розумінні й закладається вагомий моральний, психологічний ресурс, а також і певні ризики, проблеми використання релігійного дискурсу на заняттях (навчальних, виховних) у різних закладах освіти. Вочевидь, що будь-який потенціал, тим паче духовний, несе у собі певні труднощі своєї реалізації, до того ж чим більший такий потенціал, тим, відповідно, більші й супутні ризики – наприклад, ризики неприйняття, непорозуміння, конфліктів і т.д. Так, наприклад, саме конфлікти на релігійному ґрунті є одними або з найгостріших, або історично найтриваліших у суспільному та міжособистісному функціонуванні.

Тому педагог, який бере на себе, у повному сенсі цього слова, відповідальність за організацію елементів релігійного дискурсу, повинен, по-перше, пам'ятати про законодавчо закріплену свободу віросповідання (або «не сповідання») кожного громадянина України; по-друге, знати про те, до яких різних релігій та конфесій належать його учні й вихованці (особливо у багатонаціональних класах чи групах).

У контексті класичного вітчизняного діяльнісного підходу дискурс – це, у найзагальнішому значенні, діяльність. Найвагомішим утворенням у складі будь-якої діяльності, у тому числі й комунікативної, виступають її ціль (цілі). Якими вони повинні бути в умовах освітньо-виховного процесу? Все залежатиме, насамперед, від форми проведення заняття: так, на уроці або лекції метою окремих дискусій на релігійну тематику може бути вдосконалення уміння відстоювати власні переконання, а на виховному занятті – обговорення певних морально релевантних ситуацій задля інтерактивної вербальної апробації відповідних поведінкових норм.

При цьому варто бути готовим до загострення окремих комунікативних взаємодій, оскільки, як вже зазначалося, зазвичай в одному класі, групі перебувають представники різних конфесій або й релігій. Тоді роль педагога полягатиме у спробах стимулювання віднаходження ймовірних точок дотику між різними релігійними поглядами. У випадку ж неможливості налагодження конструктивного діалогу або виходу вже розпочатого дискурсу за рамки особистісної толерантності слід плавно перейти до іншої, менш гострої тематики, або взагалі припинити обговорення. І у жодному разі не варто залишатися стороннім спостерігачем подібних словесних «баталій» або жорстко нав'язувати власну точку зору, оскільки тоді релігійний дискурс втрачає своє істинне, в тому числі етичне, значення.

Аналогічне стосується ще одного важливого компонента релігійного дискурсу – цінностей. Кожне релігійне вчення несе у собі певну ціннісно-смислову парадигму, що, наче матриця, накладається на світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння вірянина, а квінтесенцією такої парадигми виступає певний її концепт.

Зокрема, в якості базового концепту християнства виступає поняття любові, але в індивідуальному своєму осмисленні воно, знову ж таки, нерідко набуває найрізноманітніших відтінків. Іншими словами, в межах християнськи зорієнтованого релігійного дискурсу (буттєвого) можуть перетинатися цілком відмінні авторські позиції. Тому, на нашу думку, одне з основних завдань використання елементів релігійного дискурсу в освітньо-виховних закладах передбачає поступовий прихід його учасників до визнання того факту, що навіть серед представників формально однієї конфесії співіснують досить суттєві індивідуальні розбіжності в розумінні релігійно релевантних понять, цінностей, актуальних життєвих проблем. Вважаємо, що подібне усвідомлення – хоч і перший, але фундаментальний крок на шляху релігійного, а отже і більш глобального порозуміння у колі широкої громадськості.

Крім того, за даними останнього офіційно оприлюдненого опитування «Центру Разумкова», упродовж 2013-2014 рр. кількість віруючих в Україні зросла на 11 % і станом на квітень 2014 року становила у середньому 76 % від усього населення країни [3], тобто понад три чверті. У зв'язку з цим фактом цілком впевнено можна стверджувати, що при організації педагогічного процесу неможливо, особливо в контексті вивчення циклу соціальних і гуманітарних дисциплін, абстрагуватися від «насущних» проблем, які пов'язані з питаннями віри та які хвилюють домінантну більшість українців.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, у сучасних надскладних суспільних умовах Україна продовжує перебувати в пошуках надійних орієнтирів для свого державного становлення. Поряд із політичними, економічними такими орієнтирами вагома роль належить і релігійним, тим паче що в умовах хронічної кризи нашого суспільства кількість вірян, згідно з даними офіційної статистики, останнім часом суттєво зросла. Зазначені тенденції повинні враховуватися вітчизняною освітньо-виховною системою, одне з основних завдань якої – сприяння становленню морально мислячої, високодуховної особистості. При цьому мова з огляду на актуальні тенденції йде вже не тільки про класичне «релігійне виховання» («духовно-релігійне», «морально-релігійне» тощо), а і про релігійний дискурс як комунікативно-мовленнєву взаємодію рівноправних учасників осмислення феноменів віри.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні психологічних аспектів функціонування релігійного дискурсу в Україні (насамперед, на матеріалі православ'я).

**Список використаних джерел**


1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; [Под ред., с вступ. статьей и комментарием Ю.С. Степанова]. – М.: Изд-во «Прогресс», 1974. – 448 с.
2. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности и жанры /Е.В. Бобырева // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 162 – 167.
3. В Україні зросла кількість віруючих [Електронний ресурс] – Режим доступу до статті: http://catholicnews.org.ua/v-ukrayini-zrosla-kilkist-viruyuchih
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 221–229.
5. Фуко М. Археология знания / М. Фуко; [Пер. с фр. М.Б. Раковой, А.Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А.С. Колесникова]. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия»; Университетская книга, 2004. – 416 с.
6. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; [Пер. с нем. под ред. Д.В. Скляднева]. – С-Пб.: «Наука», 2001. – 190 с.

7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / [Гл. ред.В.Н. Ярцева]. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

**References**

1. Benvenist Je. Obshhaja lingvistika / Je. Benvenist; [Pod red., s vstup. stat'ej i kommentariem Ju.S. Stepanova]. – M.: Izd-vo «Progress», 1974. – 448 s.
2. Bobyreva E.V. Religioznyj diskurs : cennosti i zhanry /E.V. Bobyreva // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2008. – № 1. – S. 162 – 167 s.
3. V Ukrayini zrosla kil'kist' viruyuchykh [Elektronnyy resurs] –Rezhym dostupu do statti : http://catholicnews.org.ua/v-ukrayini-zrosla-kilkist-viruyuchih
4. Karasik V.I. Jazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs / V.I. Karasik – Volgograd: Peremena, 2002. – 221–229 s.
5. Fuko M. Arheologija znanija / M. Fuko; [Per. s fr. M.B. Rakovoj, A.Ju. Serebrjannikovoj; vstup. st. A.S. Kolesnikova]. – SPb.: IC «Gumanitarnaja akademija» ; Universitetskaja kniga, 2004. – 416 s.
6. Habermas Ju. Moral'noe soznanie i kommunikativnoe dejstvie / Ju. Habermas; [Per. s nem. pod red. D.V. Skljadneva]. – S-Pb.: «Nauka», 2001. – 190 s.
7. Jazykoznanie. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' / [Gl. red.V.N. Jarceva]. – 2-e izd. – M.: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 1998. – 685 s.

**Резюме.** В статье теоретически обосновывается значение составляющих религиозного дискурса в образовательном пространстве современной Украины. Рассматриваются распространенные варианты научного понимания понятия «дискурс». Анализируются сущность и основные элементы религиозного дискурса, а также общая специфика их использования в педагогических условиях образовательных учреждений.

Ключевые слова: образовательное пространство, дискурс, религия, религиозный дискурс, ценности.

**Summary.** The value of the components of religious discourse in modern Ukrainian educational sphere is theoretically justified in the article. Common variants of scientific understanding of “discourse” are considered. The nature and the basic elements of religious discourse and the overall specificity of their pedagogical use in educational institutions are analyzed.

Key words: educational sphere, discourse, religion, religious discourse, values.

**УДК 159.923 – 055.2** **Д.О. САВЕНКО**

## ПРОБЛЕМА САМОІДЕНТИЧНОСТІ ЖІНКИ В ПЕРІОД РАННЬОГО ОНТОГЕНЕЗУ ДИТИНИ

*З урахуванням сучасних наукових досліджень психології особистості материнство вивчається в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю, особистісною та гендерною ідентифікацією. Самоідентичність жінки в період раннього віку дитини тісно пов’язана з її роллю матері і здатністю власного самовираження.*

***Ключові слова:*** *материнство, самоідентичність, гендерна ідентичність, «Я-концепція».*

**Постановка проблеми.** Психологія материнства на початку XXI століття досягла піку своєї актуальності.

Проблема формування материнської сфери знаходиться на перетині двох центральних проблем вікової психології: детермінації розвитку дитини стосунками з матір'ю на різних етапах онтогенезу та особливостей ідентифікаційних процесів у жінок у період дорослості. І перша, і друга проблеми мають унікальне значення, оскільки відхилення, що можуть виникати у цих сферах породжують складні соціальні проблеми [1, с. 16].

Необхідність вивчення психології материнства і підготовки фахівців у цій галузі обумовлена бурхливим розвитком такої галузі психологічної практики, як психологічна допомога матері і дитині (корекція розвитку дитини і материнської-дитячого взаємодії), включаючи дитинство і пренатальний період. Вторгнення процесів усвідомлення в область інтимних відносин матері з дитиною, спочатку регульованих філогенетично ранніми неусвідомлюваними механізмами, вимагає ретельної наукової рефлексії як самих цих взаємин, так і способів втручання в них з метою діагностики, психологічної корекції та профілактики. Особливо це стосується нашої країни, де активно розвивається соціальний запит на такого роду психологічні послуги. Психологи стикаються з повною відсутністю теоретичного, методичного та організаційного забезпечення [8, с. 7].

**Мета статті.** Теоретично проаналізувати проблему самоідентичності молодої матері в період раннього онтогенезу тини.

**Результати теоретичного дослідження.** Вивченням цієї проблеми материнства займалися Брутман В.І, Філіпова Г.Г, Хамітова І.ІО., Владимиров О.А., Тофан Н.І., Нестерова О.Є., Мещерякова С.Ю., Смирнова, В.О., Бикова М.В. У своїх роботах вони виходили із уявлень про те, що психологічна готовність до материнства формується під впливом сукупності біологічних і соціальних факторів і, з однієї сторони, має інстинктивну основу, а з іншої – виступає як особливе особистісне утворення. Мотиваційна основа материнської поведінки формується протягом всього життя, під впливом позитивних і негативних чинників. Відповідно рівень

психологічної готовності до материнства визначається дією комплексу детермінант, які мали вплив на жінку до моменту народження дитини [1, с.16].

Проте, беручи до уваги загострення протиріч між потребою утвердити себе в навколишньому світі, реалізувати себе в суспільстві і необхідністю до соціальної адаптації та регуляції поведінки; потребою бути незалежною, самостійною та нездатністю брати на себе відповідальність за значущі для людини ситуації; потребою бути вільною і наявністю внутрішньої несвободи; нездатність вирішувати свої внутрішні конфлікти неминуче призводить до необхідності пошуку шляхів управління саморозвитком особистості, підвищеній увазі вчених до дослідження динаміки аспектів буття особистості, особливостей становлення і зростання особистості на різних стадіях онтогенезу жінки.

Проблема саморозвитку особистості має безліч аспектів розгляду як у теоретичному, так і в практичному планах. Незважаючи на підвищений інтерес до неї, феномен саморозвитку залишається нерозкритим на етапах дорослішання особистості, переживання особистісних криз і здатності особистості долати їх [2, с. 3].

Один із таких етапів – період материнства. Особливо в період раннього розвитку дитини.

А.Я. Варга описує цей період як третю стадію життєвого циклу сім'ї – тріаду, коли змінюється структура сім'ї та міжособистісні дистанції [3, с. 10].

А.В.Нікуліною та А.А. Хрипуновою була зроблена спроба дати змістовну характеристику лідируючих мотивів жінок, які мали дітей різного віку. Отримані результати свідчать про те, що мотиви материнства стають ведучими для всіх жінок незалежно від віку. Поява дитини, таким чином, кардинально змінює структуру особистостості жінки [4, с 98].

В сучасній психології особистості і психотерапевтично орієнтованих напрямках материнство вивчається в аспекті задоволеності жінкою своєю материнською роллю, особистісною та гендерною ідентифікацією (П.М. Шерешевський і Л.Дж. Яров, Г.Богейн і Б.Хегекул, В.Б.Міллер та ін.). У всіх цих випадках виділяються окремі сторони материнства або окремі його функції [8, с.25].

Загалом поняття ідентичності визначають як психологічний феномен і процес самокатегоризації особитості, що є рефлексивною категорією, пов'язаною з переживанням і усвідомленням людиною себе у світі. У цьому сенсі вона тотожна самосвідомості і завжди пов'язана із самістю та Я-концепцією. Поняття «ідентчність» співвідноситься з близькими йому поняттями «самосвідомість», «Я- концепція», «Я образ» [7, с.62].

В.В.Столін процес ідентифікації пов'язує з когнітивним та емоційним наслідуванням моделі. Емоційну ідентифікацію він вважає первинною, якщо вона виявляється позитивною, когнітивний зв'язок зумовляє її підкріплення та посилення [7, с.63].

М.Г. Ткалич визначає гендерну ідентичність особистості як усвідомлену належність до певної статі – результат взаємодії складних біологічних та соціокультурних процесів, які поєднують онтогенез, формування системи гендерних властивостей особитості (мускулінності, фемінності, андрогінності) під час гендерної соціалізації особитості. Гендерна ідентичність – аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі [7, с.61].

Крім того гендерну ідентичність розглядають як продукт соціального конструювання [7, с. 71]. Вона характеризується реальним оволодінням особистістю чоловічою чи жіночою роллю, досягненням певного рівня статевої самосвідомості і статевої ідентифікації [7, с. 72].

Тому яскравим проявом гендерної ідентичності буде самоідентичність жінки в період материнства. Процес формування материнства та його стадії описаний багатьма дослідниками (Г.Г.Філіпова, М.Ю. Колпакова, В.І. Брутман та інші).

Психологами детально розглянутий процес становлення материнства в період вагітності та новонародженості дитини.

Наприклад, Г.Г. Філіпова виділяє вагітність як одну із найбільш важливих фаз, яка розглядається як критичний період життя жінки, стадія статево рольової ідентифікації, особлива ситуація для адаптації [8, с.31]. Проте наші спостереженням за молодими мамами в період раннього розвитку дитини привели до амбівалентних висновків. Саме цей період розвитку дитини практично не описаний своїм впливом на формування самоідентичності молодої жінки. Її стан та особистість залишаються поза увагою.

Г.Г.Філіпова визначає період раннього розвитку дитину як восьмий період розвитку материнської сфери і називає його сумісно-роздільна діяльність матері з дитиною. На цьому етапі мати вже виробила власний стиль емоційного супроводу та взаємодії з дитиною. Відбувається подальший розвиток її переживань і поведінки в ситуаціях, які вимагають виконання нею функцій об'єкта прихильності та участі в діяльності дитини в якості емоційного санкціонера успішності досягнення цілей. За сприятливих умов, розвиток дитини забезпечує переведення інтересів матері з переживань від контакту з нею на задоволення від результатів активності дитини [8, с.57].

Остання стадія – виникнення інтересу до дитини як до особистості. Перше півріччя другого року для дитини вважається сенситивним для зміни форми прив'язаності. Це пов'язано з необхідністю нового ставлення матері до активності дитини, забезпечення співвідношення безпеки дитини та її самостійності. Надмірна тривожність і обмеження активності дитини ведуть до того, що її віра в надійність світу і захист матері може похитнутися. Як показують дослідження взаємин матері з дитиною, в дошкільному віці (після трьох років) стиль материнського ставлення є стійким і прямо співвідноситься з рівнем емоційного благополуччя дитини,

особливостями розвитку пізнавальної мотивації, стилем переживання стресових ситуацій (А.Д. Кошельова, В.І. Перегуда, Г.А. Свердлова, І.Ю. Ільїна) [8, с.58].

Аналіз власне психологічних робіт дозволяє виділити два основних напрямки досліджень. Перший присвячений обговоренню якостей, поведінки матері, вивченню їх впливу на розвиток дитини. Однак включення материнства в проблематику дитячо-батьківських відносин позбавляє його самостійного статусу. Мати розглядається в термінах повинності як детермінант розвитку особистості дитини, як об'єкт-носій батьківських функцій, позбавлений суб'єктивної психологічної реальності [5, с.63]. Психологи цього напряму зводять стадії материнства до функцій матері стосовно дитини. Проте усвідомлення себе як матері і як жінки в період раннього розвитку дитини, коли дитина знаходиться в періоді сепарації упускаються. Дитина в два-три роки – це самостійна окрема людина, а мама – самостійна окрема людина від дитини.

Вже І.Я. Бахован виділяв не тільки позитивний аспект прив'язаності дитини до матері, але і негативний [6, с. 68].

Перший аспект проявляється в безумовності любові матері, оскільки вона любить дитину не за щось, а саме тому, що вона – її дитина. Всі діти матері мають рівні права на її любов і піклування саме тому, що вони її діти. Негативний аспект прив'язаності проявляється в тому, що вона може перешкоджати розвитку індивідуальності людини, оскільки вона залишається для неї дитиною, хоча фактично вже подорослішала [6, с. 69].

Ми слідом за Г.Г. Філіповою, С.А. Мінюровою, Є.А.Тетерлевою визначаємо материнство не лише як умову для розвитку дитини, але і як особливу потребнісно-мотиваційну складову психології жінки, що формується протягом усього життя [5, с.63].

Проте не кожна мама може дати дитині цю самостійність і свободу через власну неспроможність або неготовність. Автори описують цей вплив як гіперопіку на розвиток дитини. Проте самоідентичність жінки в даний період теж носить проблемний недосліджений характер.

Є.І.Захарова описує дослідження А.В.Нікуліної та А.А.Хрипунової. Вони визначили, що в ході дорослішання дитини повертаються на колишній рівень і прагнення, пов'язані з професійною діяльністю. Занурення в батьківство не веде до втрати колишніх провідних мотивів особистості. Безроздільна турбота про дитину характеризує лише перші роки материнства у зв'язку з абсолютною її безпорадністю. В подальшому сфера батьківської діяльності стає не єдиною, а однією зі значних сфер діяльності особистості. Деяке послаблення мотивів, пов'язаних з професійною компетентністю, самореалізацією і досягненням значущості в очах соціального оточення, свідчить про те, що частково ці соціальні потреби задовольняються в батьківській діяльності. Батьківство надає жінці ще одну сферу самореалізації, знижуючи напруженість у зв'язку з прагненням підтверджувати свою значущість у професійній сфері [4, с.102].

Дослідники отримали експериментальне підтвердження і широко обговорюваного факту фрустрації деяких особистих потреб жінки в період догляду за немовлям і дитиною раннього віку. Так, значні зміни відбуваються в частоті виборів мотивів, пов'язаних з дозвільною стороною життя. Якщо матері немовлят ставили мотив дружнього спілкування на лідируючі позиції в 9,5% випадків, а мотив задоволення особистих інтересів – в 7%, то матері дітей раннього віку вибирають ці мотиви в 23% і 22% випадків відповідно. Під час перебування у відпустці по догляду за дитиною жінки були обмежені як у своїх соціальних контактах, так і в можливості задоволення власних інтересів [4, с.102].

В процесі теоретичного дослідження проблеми було створено модель самоідентичності жінки в період раннього онтогенезу дитини на основі гендерної моделі описаної М.Г. Ткаличем. До структурних компонентів гендерної ідентичності особистості належать уявлення (когнітивний компонент): більшість матерів в період раннього розвитку дитини починають уявляти себе як окрему особистість, проте коли материнство деструктивно впливає на особистість жінки вона застряє на єдиному образі «мама-дитина» як одне ціле. Гендерна самооцінка (афективний компонент) при адекватній і вчасній сепарації від дитини починає відображати прагнення бути собою, приділити час собі. Проте, коли цей процес не відбувся, самооцінка теж буде мати розмиті межі і жінка втрачає себе в материнстві, навіть, коли сім'я вже цього не потребує. Все це впливає і на гендерні плани, способи та структури поведінки (конативний компонент), які репрезентуються і реалізуються в трьох об'єктивних просторах гендерної буттєвості особистості. А це середовище (в першу чергу сім'я), організм (не приділення необхідної уваги власному здоров'ю) та діяльність (яка зводиться до материнських функцій і втрату власної особистої діяльності). Відсутність мотивації, відповідно діяльності і в кінцевому рахунку самореалізація зводиться до ідеальної ролі матері.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Отже, самоідентичність як психологічний феномен і процес самокатегоризації особитості є рефлексивною категорією, пов'язаною з переживанням і усвідомленням жінки себе у світі. У цьому сенсі вона тотожна самосвідомості і завжди пов'язана із самістю та Я-концепцією.

В подальшому дослідження має на меті теоретично та практично визначити конструктивні та деструктивні чинники формування світосприйняття жінки та власного «я-образу» в період раннього онтогенезу дитини; провести пілотажне експериментальне дослідження впливу нездатності адекватної сепарації від дитини на втрату власної ідентичності жінки.

**Список використаних джерел**

1. Безлюдна В.І. Народження другої дитини як фактор розвитку материнської сфери / В.І. Безлюдна // Наукові записки РДГУ. – 2010 – №43. – с.16-18.
2. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологи: Аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 48 с.
3. Варга А. Я., Драбкина Т. С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга, Т.С. Драбкина. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
4. Захарова Е.И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста/ Е.И.Захарова//Вестник Московского у-та. – 2011. – №2. – С. 97-109.
5. Минюрова С.А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С.А. Минюрова, Е.А. Тетерлева // Вопросы психологи – 2003 – №4 – С.63-74.
6. Самоукина Н.В. Симбиотические асепекты отношений между матерью и ребенком / Н.В.Самоукина//Вопросы психологии – 2000 – №3. – с.67-81.
7. Ткалич М.Г. Гендерна психологія: навч. посіб/ М.Г.Ткалич. – К.: Академвидав, 2011. – 248с. – (Серія «Альма-матер»).
8. Филиппова Г. Г. Психология материнства: Учебное пособие/ Г. Г.Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

**References**

1. Bezlyudna V.I. Narodzhennya druhoyi dytyny yak faktor rozvytku materyns'koyi sfery/ V.I. Bezlyudna // Naukovi zapysky RDHU. – 2010 – № 43. –16-18 s.
2. Bitjanova N.R. Problema samorazvitija lichnosti v psihologi : Analiticheskij obzor/ N.R. Bitjanova. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 1998. – 48 s.
3. Varga A. Ja., Drabkina T. S. Sistemnaja semejnaja psihoterapija. Kratkij lekcionnyj kurs/ A. Ja. Varga, T.S. Drabkina. – SPb.: Rech', 2001. – 144 s.
4. Zaharova E.I. Osobennosti motivacionnoj sfery materej s det'mi mladencheskogo, rannego i doshkol'nogo vozrasta/ E.I.Zaharova//Vestnik Moskovskogo u-ta. – 2011. – № 2. – 97-109 s.
5. Minjurova S.A. Dialogicheskij podhod k analizu smyslovogo perezhivanija materinstva/ S.A. Minjurova, E.A. Teterleva // Voprosy psihologi – 2003 – № 4 – 63-74 s.
6. Samoukina N.V. Simbioticheskie asepekty otnoshenij mezhdu mater'ju i rebenkom/ N.V. Samoukina // Voprosy psihologii – 2000 – № 3. – 67-81 s.
7. Tkalych M.H. Henderna psykholohiya: navch. posib/ M.H.Tkalych. – K.: Akademvydav, 2011. – 248s. – (Seriya «Al'ma-mater»).
8. Filippova G. G. Psihologija materinstva: Uchebnoe posobie/ G.G. Filippova. – M.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 240 s.

**Резюме.** С учетом современных научных исследований психологии личности материнство изучается в аспекте удовлетворенности женщиной своей материнской ролью, личностной и гендерной идентификацией. Самоидентичность женщины в период раннего возраста ребенка тесно связана с ее ролью матери и способностью собственного самовыражения.

Ключевые слова: материнство, самоидентичность, гендерная идентичность, «Я-концепция».

**Summary** In view of modern research psychology of personality motherhood is studied in terms of satisfaction wife parent role, personality and gender identity. Self-identity of women in the early age of the child is closely linked to its role of mother and the ability to own expression.

Key words: motherhood, self-identity, gender identity, "self-concept".

**УДК 159.9-051:159.9.07**

**В.О. САВУЛЯК**

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАПИТУ СТУДЕНТІВ ЩОДО ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВНЗ

*У статті зазначено загальні методологічні засади і цілі функціонування психологічної служби вищого навчального закладу. Основну увагу автором приділено аналізові результатів дослідження настановлень студентів щодо призначення і змісту діяльності психологічної служби ВНЗ. Прогнозується ймовірний вплив виявлених настановлень на поведінку потенційних клієнтів практичного психолога.*

***Ключові слова:*** *психологічна служба вищого навчального закладу, методологічні засади психологічної служби, настановлення студентів щодо психологічної служби ВНЗ, позиції практичного психолога при роботі з клієнтом.*

**Постановка проблеми.** Вивчення проблеми формування та розвитку психологічної служби в системі освіти, узагальнення досвіду та наукове обґрунтування її практичної організації в освітньому просторі ВНЗ здійснювали: К.А. Абульханова-Славська, М.Р. Бітянова, Л.Ф. Бурлачук, Ю.З. Гільбух, К.М.

Гуревич, М.Д. Дворяшина, І.В. Дубровіна, Ю.М. Забродін, Е.А. Клімов, Б.Б. Коссов, А.І. Крупнов, М.М. Обозов, Р.В. Овчарова, Р.В. Павелків, В.Г. Панок, А.М. Прихожан, Н.І. Рейнвальд та ін.

Основними в діяльності психологічної служби ВНЗ є завдання психологічної підтримки і супроводу студентів у професійному розвитку [4].

Технологія психологічного супроводу студентів у професійній освіті добре представлена Е.Ф. Зеєром [3]. Він співвідносить вирішення завдань психологічного супроводу з етапами професійного навчання: адаптацією, інтенсифікацією та ідентифікацією.

Основними завданнями центру психологічного супроводу у професійній освіті повинні стати наступні: полегшення процесу адаптації до умов навчання студентів першого курсу; здійснення психологічного супроводу студентів на основі реалізації особистісно-орієнтованого підходу; адаптаційна допомога особистості у випадках тривалої перерви у навчальній діяльності; профілактика розвитку особистісних деформацій, девіантної поведінки, надання допомоги у подоланні життєвих криз; консультативна допомога у розв'язанні гострих життєвих проблем, криз, внутрішніх конфліктів. корекція особистості (за запитом); психологічна допомога викладачам у їхньому професійному зростанні, профілактика емоційного вигорання; допомога студентам у навчальних ситуаціях, що викликають значну емоційну напругу (під час екзаменаційних сесій, вступних кампаній тощо); моніторинг соціально-професійних чинників, що впливають на навчання та професійне становлення особистості [2].

**Мета статті.** Функціонування психологічних служб ВНЗ, особливо новостворених, постійно стикається з необхідністю подолання різного роду ускладнень: організаційних, етичних, методичних, матеріально-технічних тощо. У своїй статті ми намагалися проаналізувати зміст емпірично виявлених настановлень студентів щодо психологічної служби ВНЗ, оскільки окремі емоційно-когнітивні компоненти таких настановлень можуть як сприяти, так і перешкоджати роботі служби.

**Аналіз результатів дослідження.** З метою з'ясування уявлень студентів непсихологічних спеціальностей щодо призначення та змісту діяльності практичного психолога нами було проведено масове анкетування (у формі бліц-опитування: в анкеті – 11 запитань). В опитуванні взяли участь 460 студентів денного відділення усіх одинадцяти факультетів Рівненського державного гуманітарного університету.

По-перше, виявлявся ступінь зацікавленості студентів як потенційних клієнтів практичних психологів у межах навчального закладу. Наявні настановлення визначались за їхнім вибором між альтернативами «психологічна служба в університеті» – «психологічна консультація поза межами університету». Відповіді респондентів розподілились наступним чином: при потребі звернутися до психолога 81% опитаних шукали би професійної психологічної допомоги поза межами закладу, в якому вони навчаються, і лише 19% студентів нашого університету вважають за можливе звернення зі своїми проблемами чи запитаннями до співробітників цього ж закладу.

Отриманий результат нібито свідчить про переважання негативного ставлення студентів до психологів університету (щоправда, конкретизувати причини і зміст виявлених настановлень не дозволяє формат дослідження). Проте, на нашу думку, зроблений студентами вибір підтверджує іншу закономірність у сприйманні завдань діяльності психологічної служби організації [5]. Досвід роботи сучасних служб персоналу, як вітчизняних, так і зарубіжних, засвідчує, що працівники організацій із готовністю відгукуються на ініціативу служб щодо розробки планів та подальшого залучення до різних програм індивідуального фахового розвитку. Це ж саме можна сказати і про участь у процедурах командотворення, у вирішенні завдань підвищення ефективності спільної групової роботи тощо. Що ж стосується ситуацій, в яких для подолання особистісних проблем або сімейних конфліктів людина усвідомлює необхідність відповідної кваліфікованої допомоги, звертається вона за нею не до фахівців-психологів своєї організації, а до спеціалізованих консультацій, ніяк не пов'язаних із місцем її роботи . Не завжди усвідомлюючи внутрішні та зовнішні чинники такого вибору, люди намагаються розділити «ділове» й «особисте» у власному житті. До того ж, при зверненні із проблемою до психолога своєї організації існує ризик зашкодити власному діловому іміджеві, оскільки у суспільній свідомості поняття «психолог» і «психіатр» до сьогодні є вельми наближеними («сучасний психолог має бути психологом, а не психіатром, тобто витривалою людиною, яка насамперед вміє слухати і дійсно може допомогти» – цей вислів з однієї з анкет ілюструє усвідомлену самими потенційними клієнтами необхідність розставити, нарешті, правильні акценти).

Наявний стан справ у практичній психології значною мірою визначається тим, що авторитет самої дисципліни залишається достатньо невисоким. Більшість пересічних громадян певні, що «кожен сам собі психолог» і цілковито в змозі ставити під сумнів думку професіонала, якщо вона не збігається з його власною. Подібні настановлення, на жаль, іноді лише посилюються у разі набуття негативного особистого досвіду спілкування з психологом в якості його клієнта. Тому щонайперше хочеться назвати результати, котрі дозволяють окреслювати оптимістичну перспективу: лише 3% опитаних обрали із запропонованих варіант «Доводилося звертатися за консультацією – і що? Більше не піду та іншим не зараджу» в якості твердження, що найточніше описує їхнє розуміння роботи практичного психолога. Вважають, що «психологи займаються потрібною роботою», 59% респондентів. І майже 10% учасників опитування визнали, що погано уявляють, чим саме психологи займаються, – і це при тому, що на сьогодні психологи працюють практично в усіх загальноосвітніх школах.

Однією зі складових діяльності психологічних служб тих вищих навчальних закладів, котрі випускають спеціалістів-психологів, зазвичай є залучення до різних форм роботи служби студентів, з метою

розвитку і вдосконалення їх фахових умінь. Ставлення до такої практики з'ясовувалось у нашому дослідженні за допомогою запитання «Чи звернулися б Ви за офіційною консультацією до психологів-старшокурсників?» Результат виявився, на наш погляд, передбачуваним (за умови відсутності як у самих респондентів, так і в колі їх референтного оточення, особистого досвіду відповідної взаємодії): 67% респондентів не мають певної думки з цього приводу. Готові до співпраці зі своїми колегами-студентами 6% опитаних.

Ще одним запитанням щодо організаційної сторони діяльності психологічної служби ВНЗ було запитання про готовність оплачувати допомогу психолога. За своїми настановленнями учасники опитування розділилися на дві, майже однакові за чисельністю, групи: 52% готові оплачувати надані психологом послуги, 48% – ні. Такий розподіл повторюється незалежно від курсу навчання, тобто можна припустити, що за роки студентства уявлення про цінність фахової психологічної допомоги не змінюється або ж змінюється незначною мірою.

Плануючи здійснити контент-аналіз відповідей на *відкрите* запитання «Які риси, на Вашу думку, має проявити практичний психолог, щоби допомогти людині, яка звернулась до нього із запитом?», ми вирішили використати в якості категорій описані Ю. Жуковим позиції психолога-практика при роботі з клієнтом [1].

На думку цього автора, усталені культурні зразки і стандарти визначають найбільш поширені форми взаємовідносин психолога з клієнтом. До типових на сьогодні слід віднести такі позиції психолога, як Експерт, Учитель або Консультант.

Експерт є носієм спеціальних і спеціалізованих знань, отже, від нього очікують заключень у межах його компетенції. Авторитетність експертних суджень залежить від очікуваного зв'язку між наявною проблемою і галуззю знань, представником якої є експерт, авторитетності самої галузі знань, формальних атрибутів Експерта, а також тієї специфічної довіри, що виникає у ході контакту клієнта і психолога.

Отже, авторитетність експертних висновків у сфері практичної психології на сьогодні значною мірою ґрунтується ґрунтується на такому непевному фундаменті, як враження клієнтів від особистого спілкування з психологом.

Інший наслідок спеціалізованості знань полягає в тому, що окремі експертні заключення використовуються клієнтами в комплексі з іншими, адже реальні проблеми часто, якщо не завжди, слід піддавати всебічному аналізові, що не вичерпується дисциплінарним знанням. Формування комплексного експертного заключення ускладнюється не тільки недостатнім проробленням міждисциплінарних зв'язків. Дисциплінарна, тобто фахова, амбіційність почасти супроводжується особистісною, що на емпіричному рівні складно виявляється.

Відповідальність експертного висновку є водночас і повною, і обмеженою. Обмеженість полягає в тому, що експерт відповідає за обґрунтованість заключення, його відповідність актуальному рівню знань у конкретній предметній галузі, проте аж ніяк не за ефективність рішень, прийнятих на його підставі. Експерт відповідає також не лише за зміст, але і за форму своїх експертних заключень. Саме форма має надавати заключенням дієвості, у тому сенсі, що судження експерта повинні неминуче схиляти осіб, котрі власне і приймають рішення, не до визначеного кимсь вибору, але до обов'язкового урахування предметної позиції експерта. Задля цього експертне заключення має бути, щонайменше, зрозумілим і локалізованим, тобто із зазначенням меж його точності та компетентності експерта.

Якщо Експерт виступає носієм професійного знання і з позицій цього знання виносить судження та оцінки щодо подій, дій, програм, планів і зразків поведінки, то Учитель займається переданням спеціальних знань, необхідних людям для ефективної організації їх власної діяльності у майбутньому. Практичний психолог на позиції Учителя є не просто викладачем, від якого очікують систематизованого викладу певних відомостей, теорій чи фактів. Безумовно, клієнт потребує знань, але знань особливого роду, до того ж у формі, найбільш придатній для практичного застосування.

Експерт береться до справи після завершення клієнтом деякої роботи, Учитель виконує свою місію до того, як ця робота розпочалась, а Консультант підключається до процесу її виконання і надає клієнтові свої знання і досвід у тому обсязі і формах, які необхідні на кожному окремому етапі здійснення певної діяльності.

Із зазначеного стає очевидною важливість таких потенційних категорій аналізу, як *зміст – форма* консультативної взаємодії. Однак запитання про бажані *риси* практичного психолога не надає можливості отримати інформацію щодо уявлень про необхідний *зміст* продуктивної взаємодії. Проте, коли йдеться про *форму* спілкування психолога з клієнтом, це поняття є майже тотожним поняттю *процес*, що тлумачиться через перелік певних зовнішніх характеристик взаємодії. Тому нам видалося можливим, цікавим і прогностичним використання такої категорії для контент-аналізу, як представленість в уявленнях студентів характеристик процесу або ж результату взаємодії з психологом.

Відразу зазначимо, що у 49 анкетах, а це приблизно 11% від усіх анкет, не було жодних пропозицій щодо бажаних рис практичного психолога, і це наочно свідчить, на нашу думку, про наявність «білих плям» у суспільних уявленнях про можливості, цілі діяльності психолога та шляхи їх реалізації.

Це також підтверджується і змістом отриманих відповідей. Серед них явно домінують процесуальні характеристики. Тобто називаються переважно ті риси психолога, котрі повинні забезпечити відчуття безпеки і комфортності при спілкуванні («доброзичливість», «люб'язність», «людяність», «гуманність»;

«увага», «повага», «уміння слухати», «емпатія», «позитивний настрій» тощо). Одиничними є випадки зорієнтованості на мету звернення до певного фахівця, на результат їхньої взаємодії (психолог повинен «спрямувати людину до правильного вирішення проблеми, підштовхуючи, а не нав'язуючи свою думку», «заспокоїти», «показати ситуацію з різних боків та можливість її вирішити» – от майже і всі запропоновані варіанти).

Щодо бажаної позиції психолога при взаємодії, то однозначні висновки зробити складно. Найменш представленою є позиція Учителя, та і то у доволі коректних і обережних формулюваннях («адекватність викладу необхідної інформації», «розповісти людині, що вона хоче взнати»).

Оскільки нечіткими, як уже зазначалось, є уявлення потенційних клієнтів про можливий конструктивний результат взаємодії з психологом, позиція Консультанта також викреслюється нечасто.

Отже, найбільш поширеною в уявленнях наших респондентів про гарного практичного психолога є його позиція як Експерта. Хоча кількість побажань щодо вміння слухати, розуміти і співчувати наводить на думку, що експерт як носій певних знань першочергово потрібен клієнтові задля підтвердження правильності власної думки, задля підкріплення своїх настановлень, але це припущення вимагає подальшої конкретизації у ході наступних досліджень, із застосуванням інших діагностичних методів.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Психологічна служба ВНЗ – інтегральне явище, яке повинне об'єднувати в собі основні структурні одиниці: психологічну діагностику (індивідуальну і групову), консультування, психологічну профілактику, пропаганду психологічних знань, соціально-психологічну адаптацію студентів у навчально-професійній діяльності, підвищення рівня їх психологічної культури, тренінгові заняття. Було б добре, щоб у ній були такі компоненти, як проведення тематичних бесід, вечорів, диспутів, проведення "круглих столів" і конференцій з випускниками даного ВНЗ, зустрічей зі студентами та фахівцями психологічних служб інших ВНЗ, реалізація різноманітних проектів.

Психологи можуть консультувати студентів з питань самоорганізації і планування часу, психологічної готовності до сесії і поведінки на іспиті, навчати прийомам релаксації та саморегуляції, допомагати справитися з емоційними труднощами в період адаптації, вирішити проблеми міжособистісних відносин і спілкування в студентських групах.

Але перш за все необхідно проводити психологічну просвіту серед студентів та викладачів для розвіювання міфів про діяльність психолога, а також для подолання стереотипних уявлень щодо цієї професії.

**Список використаних джерел**


1. Введение в практическую социальную психологию : Учеб. пособ. для высших учебных заведений / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой – 2-е, исправленное изд. – М.: Смысл, 1996. – С. 21-34.
2. Євдокимова І.А. Соціально-психологічна служба університету: соціологічний аналіз ставлення та потреб потенційних споживачів [Електронний ресурс] / І. А. Євдокимова. – Режим доступу : http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_1.pdf
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учеб. пособ. для студентов вузов. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : [навч.-метод. посіб.] : в 2 т. / за ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. – К. : Ніка-Центр, 2005.
5. Технології роботи організаційних психологів. / за науковою редакцією Л. М. Карамушки – К., 2005. – 359 с.


**References**


1. Vvedenie v prakticheskuju social'nuju psihologiju : Ucheb. posob. dlja vysshih uchebnyh zavedenij / pod red. Ju. M. Zhukova, L. A. Petrovskoj, O. V. Solov'evoj – 2-e, ispravlennoe izd. – M.: Smysl, 1996. – 21-34 s.
2. Yevdokymova I. A. Sotsial'no-psykholohichna sluzhba universytetu: sotsiolohichnyy analiz stavlennya ta potreb potentsiynykh spozhyvachiv [Elektronnyy resurs] / I. A. Yevdokymova. – Rezhym dostupu : http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_1.pdf
3. Zeer Je.F. Psihologija professij: Ucheb. posob. dlja studentov vuzov. / Je. F. Zeer. – M.: Akademicheskij proekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003. – 336 s.
4. Naukovo-metodychni zasady diyal'nosti psykholohichnoyi sluzhby : [navch.-metod. posib.] : v 2 t. / za red. V. H. Panka, I. I. Tsushka. – K. : Nika-Tsentr, 2005.
5. Tekhnolohiyi roboty orhanizatsiynykh psykholohiv. / za naukovoyu redaktsiyeyu L.M. Karamushky – K., 2005. – 359 s.


**Резюме.** В статье обозначены общие методологические основы и цели функционирования психологической службы высшего учебного заведения. Основное внимание автор уделяет анализу результатов исследования установок студентов относительно предназначения и содержания деятельности психологической службы вуза. Прогнозируется вероятное влияние выявленных установок на поведение потенциальных клиентов практического психолога.

Ключевые слова: психологическая служба высшего ученого заведения, методологическая основа психологической службы, установки студентов в отношении психологической службы вуза, позиции психолога при работе клиентом.

**Summary.** The article investigates the role of psychological services in the educational space of the university in the light of innovative reform of higher education, as well as certain institutional and methodological guidelines formation, operation and development of the service.

Key words: the psychological service of the university, the methodological basis of the psychological services, the attitudes of students to the psychological service of the university, position of psychologist while working with client.

**УДК 378.015.33−057.87:613** **Н.В. САМОЙЛОВА, Я.М. МЕТІЛЬ**

## ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ВАЛЕОЛОГІВ

*У статті визначено актуальність розвитку психологічної компетентності у студентів спеціальності «Здоров'я людини» в процесі їх професійної підготовки. Проаналізовано підходи до визначення поняття психологічна компетентність та її складових. Уточнено компоненти психологічної компетентності студентів-валеологів. Зазначено методи та засоби щодо її розвитку*

***Ключові слова:*** *психологічна компетентність, структура психологічної компетентності, студенти-валеологи, засоби розвитку, умови формування.*

**Постановка проблеми.** Перед сучасною вищою школою постає завдання щодо постійного підвищення рівня професійної підготовки фахівців різних галузей знань та набуття ними професійної компетентності. Професійна компетентність – це складне утворення, що містить комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, що забезпечують варіативність, оптимальність, ефективність навчально-виховного процесу та дозволяє виконувати професійну діяльність з високим рівнем продуктивності. Одним із основоположних елементів професійної підготовки студентів та відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності стає психологічна компетентність.

Психологічна компетентність є інтегральним утворенням, що виявляється на різних рівнях психологічної реальності людини, у внутрішньому плані – саморегуляції, і в зовнішньому плані – в діяльності і взаємодії [7]. Поняття компетентності доповнюється і предметно розкривається в багатьох психологічних дослідженнях, які стосуються професійної діяльності людини. Але, на нашу думку, недостатньо розритим є питання розвитку психологічної компетентності студентів напряму підготовки «Здоров'я людини», зокрема, її структури та підходів до розвитку.

**Мета статті** полягає у визначенні структури психологічної компетентності студентів-валеологів та засобів і заходів щодо її розвитку.

**Результати теоретичного дослідження.** В результаті вивчення наукової та навчально-методичної літератури було з'ясовано, що психологічна компетентність розглядається в декількох аспектах, зокрема, як рівень психологічної культури (І. В. Дубровіна, С. Л. Рубінштейн, В. В. Семикин та ін.) та як самостійний вид компетентності, що є складовою частиною професійної компетентності (О. В. Казаннікова, Л. Ф. Божко, А. А. Дергач, О. В. Кочерга та ін.).

При визначенні сутності поняття «психологічна компетентність» встановлено, що воно перетинається з психологічними, соціологічними, педагогічними категоріями, однак однозначного і усталеного визначення не сформульовано. Ряд авторів визначають такі істотні ознаки. На думку А. А. Дергач, В. Г. Зазикіна психологічна компетентність ґрунтується на психологічних знаннях і життєвому досвіді їх застосування [4]. Д. В. Андрющенко, І. А. Логінова розуміють під психологічною компетентністю систему умінь, що дозволяють успішно справлятися з проблемними ситуаціями діяльності і, нарешті, особистісні якості, що забезпечують правильний вибір спрямованості активності, способів поведінки [7]. В дослідженнях Є. Вахромова психологічна компетентність розуміється як особливий мотиваційний стан або готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань [2]. Ці визначення не суперечать один одному та є взаємодоповнюючими, описуючи існуюче психологічне явище.

Отже, при очевидному розмаїтті точок зору на зміст психологічної компетентності їх об'єднує те, що до її структури входять знання, уміння, досвід, розуміння психологічної компетентності в якості умови професіоналізму фахівця.

У ході аналізу літератури щодо структури психологічної компетентності було визначено, що ряд авторів (Т. М. Щербакова, Л. А. Лазаренко, Н. В. Андронова, А. О. Деркач, В. Г. Первутинський та ін.), по різному трактують структурні компоненти психологічної компетентності. Деякі дослідники намагаються представити структуру психологічної компетентності у вигляді єдиної моделі, в якій би знайшли своє відображення всі її підструктури [8]. Але у зв'язку зі складністю і багатоаспектністю феномену виникає проблема вибору адекватних показників психологічної компетентності з урахуванням професійної спрямованості. У доступній літературі таких моделей не виявлено, але представлено окремі її компоненти. В своїх роботах О. В. Казаннікова, О. О. Біляковська, М. А. Холодна в структурі психологічної компетентності

виділяють такі компетентності як соціально-психологічну, інтелектуальну та компетентність у спілкуванні. Л. А. Лазаренко вважає, що психологічна компетентність складається із таких блоків: психологічні знання, «Я-концепція», активність, саморегуляція, професійна самосвідомості [5].

Зважаючи на те, що валеологи є майбутніми вчителями, представляє інтерес розглянути структуру психологічної компетентності вчителя, яка представлена рядом авторів. Зокрема, на думку Т. Н. Щербакової до структури психологічної компетентності вчителя входить когнітивна, комунікативна, соціальна і аутопсихологічна підсистеми [9]. Окремими елементами в даній структурі виступають психологічні знання, уміння педагога, його особистісні якості, система суб'єктивного контролю. Кожен з виділених компонентів проявляється по-різному в залежності від специфіки діяльності. У кожного педагога зазначені елементи можуть мати різну ступінь вираженості, формуватися в різний час. Досліджуючи структуру психологічної компетентності педагога, Н. А. Гончарова виділяє в ній такі компоненти: мотиваційний, особистісний, змістовно-операційний, когнітивний, рефлексивний, продуктивний [3].

Серед зазначених підходів найбільший інтерес в контексті нашого дослідження представляють підхід Н. В. Кузьміної, яка визначає у психологічній компетентності вчителя декілька взаємопов'язаних підструктур: соціально-перцептивну, соціально-психологічну; аутопсихологічну, комунікативну та психолого-педагогічну компетентності. При виділенні структурних складових психологічної компетентності студентів-валеологів ми спиралися на підхід Н. В. Кузьміної. Розглянемо їх більш детально:

– до характеристик соціально-перцептивної компетентності відноситься гуманістична спрямованість особистості, що виражається прагненням до самоактуалізації, потребою в спілкуванні, свободою особистісного вибору та відповідальністю за наслідки цього вибору;

– соціально-психологічна компетентність полягає у здатності усвідомлювати і контролювати свою соціальну поведінку, розуміти поведінку інших, інтерпретувати психологічні механізми виникнення того чи іншого емоційного стану, володіти механізмами саморегуляції;

– аутопсихологічна компетентність виділяється в якості одного з основних індикаторів успішного функціонування людини у професійній діяльності, саме вона запускає механізми саморегуляції, самоконтролю, протидії маніпуляціям тощо, та представлена вміннями, спрямованими на самодіагностику, самокорекцію, саморозвиток, самомотивацію;

– під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують різні стратегії і методи ефективного спілкування;

– психолого-педагогічна компетентність припускає володіння педагогічною діагностикою, знаннями вікової психології, психології міжособистісного та педагогічного спілкування [1].

Аналізуючи підходи до розвитку психологічної компетентності педагогів, ми дійшли висновку, що однією з популярних форм її підвищення є тренінги та майстер-класи. Різноманітність прийомів і методів, які можна використовувати під час тренінгів, дозволяє досить ефективно працювати зі студентами та вчителями (в межах підвищення кваліфікації). Але ці прийоми можна застосовувати для студентів лише в рамках позааудиторного навчання, що не дасть змоги зробити процес розвитку психологічної компетентності систематичним та послідовним. На нашу думку, доцільним є впровадження для студентів-валеологів спецкурсу «Психологічна компетентність студента».

В рамках спецкурсу можна успішно формувати вищезазначені структурні компоненти психологічної компетентності, використовуючи такі методи активного навчання як практикуми, ділові та дидактичні ігри, тренінги та інше.

Метою спецкурсу є ознайомлення студентів з умовами, що сприятимуть розвитку психологічної компетентності педагога-валеолога та формування її структурних компонентів.

Вивчення та аналіз теоретико-методичного матеріалу в даній області дозволив нам виявити і сформулювати основні умови розвитку психологічної компетентності педагога [1, 3, 5, 6, 8, 9]:

– знання індивідуальних особливостей, рівня навчальної мотивації школярів та повноти засвоєння навчального матеріалу;

– вміння виробляти стратегію і техніку взаємодії з учнями та іншими людьми, організовувати їх спільну діяльність для досягнення значимих цілей;

– володіння навичками публічного виступу: вміти вести вербальний і невербальний обмін інформацією; здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок; продумати прийоми утримання уваги аудиторії; висловлювати думку з допомогою графіків, схем, діаграм, малюнків; своєчасно діагностувати характер і рівень засвоєння представленого матеріалу і в разі необхідності перебудовувати план і хід його викладу;

– вміння створювати ситуацію успіху для учнів;

– вміння показати роль матеріалу, що вивчається в реалізації особистих планів;

– знання сучасних досягнень в галузі методики навчання і вміння обґрунтовано застосовувати їх у своїй педагогічній практиці;

– оволодіння навичками саморегуляції та управління своїм емоційним станом.

До результативності за якісними показниками можна віднести наступні критерії: готовність педагогів вирішувати завдання, поставлені перед школою; володіння новими знаннями і застосування їх на практиці;

здатність до професійного саморозвитку; підвищення компетентності педагогів; зміцнення впевненості в собі, зниження в майбутній діяльності емоційного вигоряння.

При формуванні психологічної компетентності доцільно використовувати такі методичні прийоми як групова дискусія, аналіз ситуацій, інформування (інструктування), рольові ігри, тренування ефективної поведінки, методи програвання і аналізу конкретних ситуацій, психогімнастика, музико терапія тощо.

Отже, психологічна компетентність є основоположним елементом професійної підготовки студентів. У розвитку психологічної компетентності головна роль відведена самовдосконаленню, професійній та особистісній самосвідомості. Для її розвитку планується розробити програму спецкурсу «Психологічна компетентність студента» для студентів-валеологів та здійснити її впровадження у навчально-виховний процес.

**Список використаних джерел**


1. Алексеева Л. Ф. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы / Л.Ф. Алексеева // Высшее образование в России. – 2010. – № 8. – С. 93-95
2. Вахромов Е. Вершины жизни и пути их достижения /Е. Вахромов // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 4. – С.18-23
3. Гончарова Н. А. Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетенции будущего учителя в условиях информатизации образования / Н. А. Гончарова // Образование и общество. – 2008. – № 1. –12 с.
4. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2010. – 124 с.
5. Ионина О. С. Психологическая компетентность педагога / О.С. Ионина // Социосфера. – 2014. – С. 7-8.
6. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи / Олександр Кочерга // Рідна школа. – 2013. – №11. – С.52−56.
7. Панова Н. В. Профессиональная компетентность педагога в современном образовании / Н.В. Панова // Педагогика. – 2013. – № 10. – 55 с.
8. Плугина М. И. Компетентность преподавателей как условие психологизации образования / М.И. Плугина // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 350-351.
9. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития // Эйдос. – 2012. – 18 с.


**References**


1. Alekseeva L. F. Psihologicheskaja kompetentnost' prepodavatelja vysshej shkoly / L.F. Alekseeva // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 8. – 93-95 s.
2. Vahromov E. Vershiny zhizni i puti ih dostizhenija /E. Vahromov // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz. – 2001. – № 4. – 18-23 s.
3. Goncharova N.A. Razrabotka strukturno-funkcional'noj modeli formirovanija professional'noj kompetencii budushhego uchitelja v uslovijah informatizacii obrazovanija / N.A. Goncharova // Obrazovanie i obshhestvo. – 2008. – № 1. –12 s.
4. Derkach A. A. Psihologija razvitija professionala / A. A. Derkach, V. G. Zazykin, A. K. Markova. – M. : RAGS, 2010. – 124 s.
5. Ionina O. S. Psihologicheskaja kompetentnost' pedagoga / O.S. Ionina // Sociosfera. – 2014. – 7-8 s.
6. Kocherha O. Rozvytok psykholohichnoyi kompetentnosti vchytelya pochatkovoyi shkoly / Oleksandr Kocherha // Ridna shkola. – 2013. – № 11. – 52−56 s.
7. Panova N. V. Professional'naja kompetentnost' pedagoga v sovremennom obrazovanii / N.V. Panova // Pedagogika. – 2013. – № 10. – 55 s.
8. Plugina M. I. Kompetentnost' prepodavatelej kak uslovie psihologizacii obrazovanija / M.I. Plugina // Voprosy obrazovanija. – 2011. – № 4. – 350-351 s.
9. Shherbakova T. N. Psihologicheskaja kompetentnost' uchitelja: soderzhanie, mehanizmy i uslovija razvitija // Jejdos. – 2012. – 18 s.



**Резюме.** Подходы к развитию психологической компетентности студентов-валеологов. В статье определена актуальность развития психологической компетентности у студентов специальности «Здоровье человека» в процессе их профессиональной подготовки. Проанализированы подходы к определению понятия «психологическая компетентность» и ее составляющих. Уточнены компоненты психологической компетентности студентов-валеологов. Указаны методы и средства ее развития.



Ключевые слова: психологическая компетентность, структура психологической компетентности, студенты-валеологи, средства развития, условия формирования.



**Summary.** Approaches to the development of students-valeologists' psychological competence. In the article actuality of development of psychological competence is certain for the students of speciality of "Human Health" in the process of their education. Going is analysed near determination of concept students-valeologists' psychological

competence and its constituents. The components of psychological competence are specified. Methods and facilities are marketing relation to its development.

Key words: psychological competence, structure of psychological competence, students-valeologists, facilities of development, forming condition.

**УДК 159.922.6** **О.Г. СТАВИЦЬКА**

## ОПТИМІЗАЦІЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА З КЛІЄНТОМ ТЕХНОЛОГІЯМИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ

*У статті розглядаються особливості організації інтеракцій психолога консультанта з клієнтом за умови використання самопрезентаційних технологій. Зазначено, що елементи невербальних засобів спілкування обумовлюють ефективність консультативного процесу. Здійснено аналіз основних компонентів невербальної самопрезентації з огляду її значимості в професійній діяльності психолога-практика в процесі консультативної бесіди.*

***Ключові слова:*** *самопрезентація невербальна комунікація, просторова організація, емотивна функція, дистанція, візуальний контакт.*

.

**Постановка проблеми.** Надання психологічної допомоги потребує від психолога консультанта професійних умінь презентувати себе в ході консультативної бесіди з клієнтом. Специфіка таких умінь передбачає використання в ході комунікативної взаємодії як вербальних так і невербальних конструктів, які і опосередковують ефективність психологічних впливів.

Проблема самопрезентації належить до нових перспективних напрямків соціально-психологічного аналізу поведінки людини у соціальному середовищі. В історії становлення даної проблеми чітко прослідковується виділення трьох етапів. Перший з них характеризується підвищеним інтересом до загальних проблем особистості де і відповідно увага зосереджувалась на соціальній зумовленості вибору людиною стратегій поведінки. Другий пов'язаний з виділенням проблем самоподачі в самостійний напрямок наукового аналізу, спочатку на соціологічному, пізніше – психологічному рівнях. Третій етап характеризується розгортанням експериментальних досліджень самопрезентації, яка стає предметом сучасних наукових досліджень вітчизняних психологів (О.В. Зінченко, Л.К. Аверченко, М.В. Бородиної, Т.В. Климової, О.О. Петрової, О.А. Герсимової, Ю.П. Кошелевої, О.В. Кузнецової, О.І. Коробко, І.П.Шкуратової тощо).

Загальним моментом для переважної більшості сучасних зарубіжних дослідників феноменології самопрезентації є домінантна орієнтація останніх на формально-динамічну складову процесу самопрезентації, яка й утворює атрибутивну ознаку самого цього поняття, іншими словами – присутність Я, або „само" у такому тлумаченні залишається якщо не випадковим, проте і не обов'язковим її елементом.

Оскільки коло наших наукових інтересів пов’язане з особливостями самопрезентації психолога консультанта за допомогою невербальних засобів спілкування, то **метою** даної статті є аналіз значимих конструктів невербальної поведінки які мають місце в налагодженні ефективної взаємодії між психологом консультантом і клієнтом. Відповідно до зазначеної мети повідомлення були сформульовані наступні **завдання:**

1) Визначити значимість самопрезентації психолога в психологічному консультуванні за умови використання невербальних засобів спілкування.

2) Проаналізувати найбільш значимі невербальні конструкти, які опосередковують самопрезентацію психолога консультанта формуючи його професійний імідж.

3) Охарактеризувати особливості невербальних впливів, що опосередковують процес консультування в цілому, знімаючи напругу клієнта, формуючи довіру до консультанта.

**Виклад основного матеріалу.** Самопрезентація – складне соціально психологічне утворення, яке взаємодіє і переплітається з багатьма іншими соціальними феноменами та має недостатню представленість в понятійному апараті вітчизняної психології. Саме тому, виникають певні труднощі при визначенні категоріальних меж даного поняття. Д. Майєрс дає наступне визначення даному феномену: «Самопрезентація – акт самовираження та поведінки, спрямований на створення сприятливого враження чи враження, що відповідає чиїмсь ідеалам». [6]. Велика різноманітність бажаних образів, які створюють співрозмовники, а також велика кількість шляхів та способів їх формування визначили необхідність класифікації стилів самопрезентації. Імідж психолога розглядається як емоційно привабливий для навколишніх образ фахівця, який здатен відповісти ділом на очікування конкретної людини або групи людей та є спроможним надати кваліфікаційну психологічну допомогу. Сучасна прикладна психологія має ряд наукових доробок присвячених визначенню основних критеріїв класифікації стилів. В нашому повідомленні ми хотіли би зазначити лише одну, яка, на нашу думку, безпосередньо торкається проблеми самопрезентації психолога консультанта за умови використання останнім невербальних засобів спілкування. Відповідно до зазначеного можна виділити класифікацію запропоновану Ю.С. Крижанською та В.П. Третьяковим [5]. В її основу покладено механізми соціального сприймання, які запускаються за допомогою керування увагою партнера. Авторами було виділено п’ять стилів самоподачі: самоподача переваги, привабливості, ставлення, актуального стану, причин поведінки. Своєрідність поведінки у відповідності до зазначених стилів є важливою умовою налагодження робочого альянсу між психологом

консультантом та клієнтом. Саме така умова багато в чому й забезпечує стратегію психологічної допомоги особистості. При розкритті сутності зазначеного явища, в рамках нашої розвідки, маємо наміри зупинитися на виявленні основних шляхів та способів формування привабливого образу. А також, серед системи самопрезентаційних стратегій визначити ті основні, які є значимими при наданні психологічної допомоги психологом консультантом. Самопрезентаційні стратегії виступають складовими професійного іміджу психолога. Його формування взаємопов'язане з особливостями становлення психології, як науки в цілому, так і її соціальним відображенням в суспільстві. Імідж психолога розглядається як емоційно привабливий для навколишніх образ фахівця, який здатен відповісти ділом на очікування конкретної людини або групи людей та є спроможним надати кваліфікаційну психологічну допомогу. Складові елементи в структурі особистості, від яких можуть відштовхуватися стратегії персоналізації, у побудові її сприятливого іміджу:

•- стиль у роботі, під яким розуміється вміння спілкуватися з людьми, знаходити спільну мову, організовувати вироблення спільних рішень, відстоювати та аргументувати власну точку зору в дискусіях;

•- принципова думка, що характеризується тим, що, не переслідуючи мету висунення нових поглядів, людина просто ототожнює із собою наявні ідеї та концепції;

•- власний характер, якому повинні бути властиві впевненість у собі, чіткість у викладі своєї точки зору, артистизм як здібність захопити й утримати увагу публіки, переконати свою аудиторію;

Таким чином, оскільки масова свідомість функціонує в стані певної "розірваності", то індивіду слід допомогти у створенні картини світу, стилю мислення способом, який не викличе додаткових труднощів. Цю функцію бере на себе імідж. Він співвідносить інтереси аудиторії, конкретної особистості (професіонала) і каналу комунікації.

Потрібно зазначити, що вивчення невербальних засобів самопрезентації було розпочато такими науковцями як: Р.Е. Варданян (2003), М.Н. Котлярова (2001), О.О. Петрова (2000), І.І. Петрова (2003) та ін. основний акцент торкався введення таких понять як «візуальна самоподача образу Я в спілкуванні» та вивчення елементів оформлення зовнішнього вигляду й експресивної поведінки особистості представленої в міміці та жестах.

Вважаємо, що одним із способів формування привабливого образу «Я» психолога консультанта в рамках самопрезентації як складової професійного іміджу є вміння налагоджувати контакт через застосування останнім невербальних засобів спілкування.

Прикладом важливої психологічної ролі невербальних компонентів у процесі мовленнєвого спілкування слугує той факт, що невербальна інформація може як значно підсилити семантичне значення слова, так і суттєво його послабити – аж до повного заперечення суб'єктом сприйняття [7, с.19]. Між вербальним і невербальним каналами існує тісний взаємозв'язок. Невербальна інформація піддається рефлексії тієї людини, яка її передає, а значить – можливий вплив на усвідомлення нею власної невербальної поведінки, а далі – на мовну інформацію.

В умовах безпосереднього спілкування людей, тісно пов'язаного з обміном емоційними станами, провідна роль належить такому компонентові невербальної комунікації як міміка. Продукована емоція, за допомогою мімічних паттернів одним із співрозмовників, призводить до змін емоційного стану іншого учасника спілкування, мімічні прояви цього іншого, в свою чергу, призводять до змін емоційного стану першого і т.д. Вочевидь, стає зрозумілим, що для вивчення такого процесу взаємообміну емоційними станами виникає необхідність досліджувати, як людина сприймає ті чи інші мімічні вираження партнерів по спілкуванню.

У вивченні мімічних компонентів невербальної комунікації можна виділити два основні напрямки досліджень. Перший – керується завданням, спрямованим на виявлення елементів обличчя (в першу чергу м'язів), які беруть участь в тих чи інших виразних рухах. Другий – займається проблемою декодування (зчитування) емоцій і віднесенням диференціюванням їх до певних систем та категорій [2, с.110-126].

Сучасні експериментальні дослідження [3] показали, що неконтрольовані мімічні вирази так званих основних або базових емоцій є суто специфічними і розпізнаються з високою мірою точності незалежно від расових, національних і культурних особливостей. На думку одних науковців, таких емоцій є шість: радість, горе, гнів, страх, здивування, відраза-презирство [3]; на думку інших – дев'ять: інтерес, задоволення-радість, здивування, горе-страждання, відраза, гнів, сором, страх, презирство . Коди мімічних паттернів, характерні для цих емоцій, були описані двояко: по-перше, з вказівкою на групи м'язів, що беруть участь у кожному мімічному вираженні, і, по-друге, з точки зору змін у взаєморозміщенні та формі окремих рис обличчя, також появі видимих змін тонусу м'язів.

При аналізі мімічних змін були виділені три автономні зони обличчя: область лоба та брів, область очей (очі, зіниці, основа носа ) і нижня частина обличчя. Запропоновані своєрідні „формули" мімічних виразів, що фіксують характерні відмінності в кожній із трьох зон обличчя, стали об'єктом вивчення ряду досліджень і в результаті цього були сконструйовані фотоеталони мімічних виразів ряду емоцій [3].

Дослідження показали, що найбільш виразні мімічні прояви локалізуються переважно в нижній частині обличчя і значно рідше – в області лоба та брів. Характерно, що провідні ознаки не локалізуються в області очей. Це, на перший погляд, є дивною обставиною, хоча б тому, що в художній літературі велика увага приділяється саме виразу очей. Дані автори мотивують це тим, що очі являють собою своєрідний, смисловий центр обличчя, де нібито акумулюється вплив сильних мімічних змін верхньої і нижньої частин.

Аналіз мімічних виразів дає різноманітну інформацію про загальну мімічну обдарованість особистості, яка розкривається в наступних характеристиках: 1) сильна – слабка; невизначена-виразна; судомна, гармонійна;

2) різновиди мімічних картин, швидкість зміни мімічних формул, уміння передавати нюанси; 3) міміка – стереотипна – індивідуальна.

На формування вмінь із допомогою міміки передавати емоційні стани, впливають три фактори: 1) вроджені видотипові мімічні схеми, що відповідають певним емоційним станам; 2) набуті, засвоєні, соціалізовані способи прояву емоцій, довільно контрольовані; 3) індивідуальні експресивні особливості, що надають видовим і соціальним формам мімічного вираження специфічних особливостей, які властиві лише даному індивіду.

Завданням вивчення міміки в нашому дослідженні є розгляд сукупних ознак, які передають емоційно-оцінне ставлення психолога консультанта до комунікативного акту, а також розгляд мімічних невербальних компонентів, як засобів самовираження, які несуть інформацію про стан учасників спілкування, їх ставлення і до співрозмовників, і до змісту самих висловлювань. Вважаємо, що сукупність мімічних проявів доцільно розглядати в єдності з жестикуляцією та фонаційними компонентами невербальної поведінки, станами та почуттями людини, оскільки саме ці невербальні компоненти є найбільш представленими в репертуарі невербальної поведінки й легше піддаються декодуванню та наділені самопрезентаційними характеристиками.

Відносна самостійність жестів, як складника системи невербальних компонентів комунікації, і в той же час – їх тісний взаємозв'язок із основним комунікативним засобом – мовою, характеризується виділенням різноманітних типів і функцій жестів як поза їх зв'язком із мовленням, так і залежно від того, яку роль вони виконують щодо вербальних засобів.

До відносно самостійних жестів можна віднести: ритмічні, вказівні, описово-показові, символічні, емоційні. Ця група жестів характеризується меншою залежністю від конкретного змісту висловлювання і внесенням самостійних смислових відтінків [4,с.26].

Умовне значення, яке склалося серед людей, що спілкуються однією мовою, і закріплене в традиції вживання жесту в спілкуванні мають символічні жести. Досить різноманітними є вказівні жести. Використання цих жестів супроводжується вказуванням рукою, пальцем чи тим, що є в руках на предмет розмови. Вказівним жестом може бути і кивок головою, або ж просто погляд. Супроводжуючи мовлення, вказівні жести, як правило, заповнюють семантичні пропуски в репліці. Описово-показові жести слугують для наочної передачі з допомогою рук форми, розмірів предмету.

Характеризуючи ритмічні жести, Є.В. Красильнікова, відмічає, що вони не локальні за своєю природою, тобто, суперсигментні – вони накладаються на певні фрагменти тексту і підпорядковуються ритму мовлення [4,с. 26]. Емоційні жести, які бажано розглядати разом із мімічними і фонаційними невербальними засобами, можуть передавати інформацію про почуття та стани тієї людини яка їх продукує.

Семантично-змістові та смислові характеристики окремих жестів є неоднаковими в різних культурах. Однак, серед них є і подібні жести, до числа яких можна віднести: комунікативні (жести привітання, прощання, привернення уваги, заборони, стверджувальні заперечення і запитальні та ін.); модальні, тобто ті, що виражають оцінку, ставлення (жести схвалення, незадоволення, довіри і недовіри, розгубленості та ін.); описові жести, які мають смисл тільки в контексті мовленнєвого висловлювання.

Зокрема, були виділені три групи жестів: комунікативні, модальні (виражають оцінку) і емоційні. Вона описала комунікативні жести, які визначила, як „виразні рухи ", що слугують замінниками елементів мови; а в середині них виділила жести привітання, жести погрози, привертання уваги, кличні, заборонні, стверджувальні, запитальні.

Залежно від міри самостійності чи належності до висловлювання, жести можуть або супроводжувати мовлення, доповнюючи його зміст, або ж практично повністю замінювати вербальне повідомлення.

Важливим для нас є те, що в спілкуванні жести виступають, як знакові засоби, і реалізують його основні функції. Саме тому, на наш погляд, класифікацію жестів, запропоновану О.О. Петровою [8], слід вважати найбільш повною і досконалою. Аналіз жестової поведінки людини був проведений автором у рамках психосеміотичного напрямку сучасної психології. Дана класифікація включає три групи жестів: 1. Жести-симптоми (виконують функцію самовираження): а) жести станів; б) жести процесів; в) модальні жести (суб'єктивно-оцінні). 2. Жести-регулятори (регулятивно-комунікативна функція) – управління контактом: а) фатичні жести (вступ у контакт); б)контактні жести (підтримка і підсилення контакту); в) ендні жести (вихід із контакту); г) спонукальні (імперативні) жести – (спонукають партнера до дії). 3. Жести-інформатори (інформативно-комунікативна функція): а) об'єктні; б) суб'єктні.

Нашу увагу привернули детальність і розгорнутість даної типології жестів, врахування психологічних, семіотичних і паралінгвістичних особливостей жестової поведінки мовця, що стає додатковою інформацією про емоційний стан клієнта.

У лінгвістичній науці увага до створення типології жестів зростає завдяки зверненню цієї галузі науки до прагматичної, функціональної частини висловлювання. Стає помітним підсилення інтересу до жесту, який супроводжує його і несе комунікативне навантаження, визначаючи однозначність висловлювання, заповнюючи його еліптичність. Є.В. Красильникова [4], диференціювала жести відповідно до тих функцій, які вони виконують у висловлюваннях із певним комунікативним навантаженням: жест виступає елементом розмежування у повідомленні; жест сприяє виділенню головного на фоні другорядного; жест виділяє нове на фоні даного (рему на фоні теми); жест виконує модальні функції; жестом підтримується емоційність висловлювання; одна з важливих функцій – встановлення і підтримка контакту в спілкуванні; жест, наділений значенням спонуки; – вказівна і зображувальна функції також передаються жестами. Такі характеристики

функціональної природи жестової поведінки неодмінно мають усвідомлюватися та аналізуватися психологом консультантом з метою самопрезентації себе клієнту для підвищення ефективності консультативної взаємодії. На різну комунікативну наповнюваність жестових сигналів вказала Є.В. Красильникова [4], виділяючи серед них жести-слова і жести-висловлювання. Виконуючи вказівну функцію, жести-слова вживаються поряд із звуковою стороною мовлення і не здатні її залишити. Більш самостійними, внаслідок власної комунікативної сутності, є жести-висловлювання. Вони можуть замінювати мовлення і розумітися без звукового супроводу.

Отже, аналіз різних типологій кінесичних компонентів невербальних засобів комунікації демонструє складність класифікацій цих сигналів невербальної поведінки і потребує пошуку чинників відносно яких можна було б провести більш універсальну диференціацію жестів людини. Та не зважаючи на це вміння професійно використовувати жести психологом консультантом у професійній діяльності позитивно впливатиме на процес надання психологічної допомоги клієнту, оскільки забезпечуватиме емоційну підтримку останньому.

Отже, характеризуючи кінесичні та мімічні компоненти невербальної комунікації, необхідно враховувати ситуацію, в якій знаходяться співрозмовники, їх інтенції, функцію і значення жестів, характер сприйняття жесту та міміки учасниками спілкування.

**Висновок.** Самопрезентація особистості є психічним утворенням, яка включає до себе внутріособистісну складову, що описується в термінах її атрибутивних характеристик (саморефлексія, самототожність, інтернальність) і ситуаційну компоненту, що актуалізується у значущих ситуаціях безпосередньої чи опосередкованої взаємодії. Формування основ використання різноманітних технік, методів, прийомів, засобів з побудови іміджу; покращення самооцінки та інших особливостей особистості, їх врахування при створенні іміджу з опорою на професійну компетентність може бути забезпечено через оволодіння самопрезентаційними стратегіями психолога - практика. Невербальні засоби комунікації забезпечують розуміння прояву щирих почуттів психолога та клієнта, оскільки вони презентуються підсвідомими імпульсами, а неможливість підробити дані імпульси дозволяє довіряти цим засобам більше, а ніж вербальним. Самопрезентаційні технології практичного психолога забезпечують формування його позитивного персонального професійного іміджу. Подальші дослідження з даної проблеми плануємо присвятити розробці тренінгу формування навичок самопрезентації психолога-практика.

**Список використаних джерел**


1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник /Н.Ю. Бутенко.- К.КНЕУ, 2005.– 336с.
2. Вальсинер Я. Невербальная коммуникация в диадах / Я. Вальсинер, Х. Миккин // Уч.зап.Тарт.гос.ун–та.– Тарту, 1974.–Вып. 335(Труды по психологи), Кн.3.– С.47-56.
3. Изард К. Эмоции человека / К. Изард; [пер с анг. А.Татлыбаева]. – СПб.: Питер, 2000.– 464с. – (Мастера психологии).
4. Красильникова Е.В. Жест и структура высказывания в разговорной речи / Е.В. Красильникова // Русская разговорная речь; [отв.ред. Е.А.Земская]; АН СССР ИРЯ . – М., 1983. – С. 214-235.
5. Крижанская Ю.С.,Третьяков В.П. Грамматика общения / Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков.– [2 изд-ние]. – М.: Смысл. Академический проект, 1999. – 279с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер Ком,1998. -684 с.
7. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические аспекты / В.П. Морозов // Психологич. журнал. – 1993. – №1. – С. 18-31.
8. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе / Е.А. Петрова. – М.: Московское городское педагогическое общество.– М.,1998.-222с.


**References**


1. Butenko N.Yu. Komunikatyvna maysternist' vykladacha: navch. posibnyk /N.Yu. Butenko. – K.KNEU, 2005.– 336s.
2. Val'siner Ja. Neverbal'naja kommunikacija v diadah / Ja.Val'siner, H.Mikkin // Uch.zap.Tart.gos.un–ta.– Tartu, 1974.–Vyp. 335(Trudy po psihologi), Kn.3.– 47-56 s.
3. Izard K. Jemocii cheloveka / K.Izard; [per s ang. A.Tatlybaeva]. – SPb.: Piter, 2000.– 464s. – (Mastera psihologii).
4. Krasil'nikova E.V. Zhest i struktura vyskazyvanija v razgovornoj rechi / E.V.Krasil'nikova // Russkaja razgovornaja rech'; [otv.red. E.A.Zemskaja]; AN SSSR IRJa . – M., 1983. – 214-235 s.
5. Krizhanskaja Ju.S.,Tret'jakov V.P. Grammatika obshhenija / Ju.S. Krizhanskaja, V.P. Tret'jakov.– [2 izd-nie]. – M.: Smysl. Akademicheskij proekt, 1999. – 279s.
6. Majers D. Social'naja psihologija / D. Majers. – SPb.: Piter Kom,1998. -684 s.
7. Morozov V.P. Neverbal'naja kommunikacija: jeksperimental'no-teoreticheskie aspekty / V.P. Morozov // Psihologich. zhurnal. – 1993. – № 1. – 18-31 s.
8. Petrova E.A. Zhesty v pedagogicheskom processe / E.A. Petrova. – M.: Moskovskoe gorodskoe pedagogicheskoe obshhestvo.– M.,1998.-222 s.



**Резюме.** В статье рассматриваются особенности организации интеракций психолога консультанта с клиентом в условиях использования самопрезентационных технологий. Определено, що элементы

невербальных средств общения опосредуют эффективность консультативного процесса. Проведен анализ основных компонентов невербальной самопрезентации с учетом ее значимости в профессиональной деятельности психолога-практика в процессе консультационной беседы.

Ключевые слова: самопрезентация, невербальная коммуникация, пространственная организация, эмотивная функция, дистанция, визуальный контакт.

**Summary.** The article deals with the peculiarities of interactions consultant psychologist with the client when using self-presentation technologies. It is noted that the elements of non-verbal communication determine the effectiveness of the consultation process. The analysis of the major components of non-verbal self-presentation in view of its importance in a professional activity of psychologist-practical worker in a process of consultative discussion realized.

Key words: self-presentation, non-verbal communication, spatial organization, emotional function, distance, eye contact.

**УДК 159.98:612.176-057.36**

**І.В. СТАДНІК, М.І. МУШКЕВИЧ**

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ (ПТСР) УЧАСНИКАМИ ЗОНИ АНТИТЕРОРИСТИЧНОЇ ОПЕРАЦІЇ(АТО)

*У статті проаналізовано теоретичний доробок щодо визначення поняття посттравматичного стресового розладу (ПТСР) з точки зору різних наукових підходів. Розглянуто психологічні особливості переживання ПТСР учасників зони АТО на сьогоднішньому етапі. Виявлено, що понад 50% бійців, які повернулися із зони АТО мають яскраво виражені ознаки синдрому посттравматичного стресового розладу, серед яких флеш беки, емоційне заціпеніння, невмотивована пильність, дезадаптація, психосоматичні порушення.*

***Ключові слова*:** *посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), антитеростична операція, травматична подія, симптом, екстремальні умови, психологічний стан.*

**Постановка проблеми.** Українське суспільство переживає важкі часи, які мають значний вплив на психічне здоров'я, фізіологічний стан та емоційний фон громадян України. Створюється ситуація постійної напруги, тривоги та фрустрації. Проте, найбільшим потрясінням є введення на території України антитерористичної операції, яка за своєю повномасштабністю та людськими втратами прирівнюється до справжньої війни. Коли для захисту країни Збройних сил не вистачало, зросла потреба формувати добровольчі батальйони, які спочатку створювались на добровільних засадах, а пізніше, із ускладненням ситуації, Міністерство Збройних Сил України змушено було мобілізувати чоловіків призивного віку для захисту та оборони територій на Сході України. Оскільки, ситуація складна і на передовій наша армія потерпала значних втрат, мобілізованих бійців зазвичай готували експрес-методом, і відправляли на фронт значно раніше, аніж це передбачалось навчальною програмою. Тому вони не завжди встигали адаптуватись психологічно та емоційно до умов нечесної війни, смерті та насилля. Ці та інші чинники, як і сама ситуація війни, що характеризується надекстремальним впливом на психіку людини, викликаючи у неї травматичний стрес, призвели до того, що більшість бійців, котрі повертались із зони антитерористичної операції отримували на передовій діагноз посттратравматичного стресового розладу (ПТСР). Останній виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов’язана з серйозною загрозою життю або здоров’ю. Зрозуміло, що наявність такого масового феномену як ПТСР на теренах сучасної і незалежної України є новим і нетиповим явищем. Більшість бійців, що повертаються із АТО і мають яскраво виражений діагноз ПТСР здебільшого не можуть і не знають, як впоратись зі станами та відчуттями, які вони переживають. До того ж, цей феномен має вплив не лише безпосередньо на учасника зони бойових дій, а й на його близьке оточення – родину, друзів, знайомих, які досить часто не знають як себе поводити і реагувати.

Тому, при кафедрі практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, за підтримки фонду Ігоря Палиці «Новий Луцьк», було створено Центр психологічної допомоги учасникам АТО та їх сім’ям. Психологічну допомогу надають кваліфіковані спеціалісти, а студенти беруть участь у центрі, як волонтери. Основна мета діяльності Центру психологічної допомоги – виокремити важливі концептуальні підходи щодо розуміння феномену ПТСР, що є наявні як в українській, так і в зарубіжній літературі, знайти і підібрати ефективні діагностичні та корекційні матеріали, що дали б змогу в подальшому реабілітуватись та соціалізуватись бійцям із зони АТО, котрі мають ПТСР та їхнім близьким, знайомим і родичам зрозуміти суть проблеми, усвідомити цілі і мотиви тієї чи іншої поведінки їх близьких із ПТСР, що стало би беззаперечною запорукою подальшої гармонізації особистісної взаємодії та міжособистісних стосунків.

**Результати теоретичного дослідження.** До проблематики, що пов’язана із вивченням посттравматичного стресового розладу зверталися як зарубіжні так і українські вчені, а саме, Р. Волошин, Л. Китаєв-Смик, Р. Лазарус, науковий доробок яких стосується вивчення механізмів розвитку ПТСР, його симптоматики, фаз та причин розвитку; І. Котєнєв, В. Лисенко, О. Морозов, В. Омелянович, Н. Тарабріна, О. Тімченко, С.І. Яковенко, які значним чином впровадили в психологічну практику технології діагностики та

подолання стресових розладів, у тому числі ПТСР; І. Малкіна-Пих, праці якої були спрямовані на психологічну допомогу в кризових ситуаціях; В. А. Доморацький, Н. Е. Крилов, А. Л. Пушкарьов, котрі досліджували особливості корекції посттравматичного стресового розладу в учасників військових дій; Г. Сельє, чия фундаментальна робота заклала теоретичні основи поняття про ПТСР і загальний адаптаційний синдром; Ф. Шапіро, який займався вивченням психотерапії емоційних травм.

За Міжнародною класифікацією хвороб 10-перегляду, посттравматичний стресовий розлад (F43.1) – розлад, що виникає як відстрочена і/або затяжна реакція на екстремальну (травматичну) подію або ситуацію (короткочасну або затяжну) загрозливого або катастрофічного характеру, що може викликати загальний дистрес майже в будь-якої людини [4]. Основними діагностичними критеріями ПТСР за МКХ-10 є: критерій А (відноситься до травматичної події); критерій В (критерій «вторгнення»); критерій С (критерій «уникання»); критерій D (критерій «гіперактивації»); критерій Е (відноситься до тривалості перебігу розладу); критерій F (критерій значущості розладу) [3]

У осіб, які зазнали впливу психотравмуючої ситуації, клінічно ПТСР характеризується повторними кошмарними сновидіннями або нав'язливими спогадами про пережиті психотравмуючі події у поєднанні з прагненням уникати всього, що може викликати в пам'яті те, що трапилося. При цьому типова наявність у таких осіб симптомів підвищеної збудливості, генералізованої тривоги, неконтрольованої злості, депресії, емоційних розладів із прагненням до ізоляції й обмеження контактів із зовнішнім світом, дратівливості, безсоння, труднощів концентрації уваги [5; 7]. Виділяють також нездатність згадати ці події за своїм бажанням (незважаючи на їхні яскраві нав'язливі спогади іншим часом), про відчуття нечутливості, відчуженості, а також про зниження інтересу до повсякденної діяльності. Ці симптоми часто поєднуються з сексуальними розладами, суїцидальними думками, зловживанням алкоголем або наркотиками. Поряд із клінічною симптоматикою існують «теми» переживань, що повторюються за типом кліше у багатьох осіб із ПТСР: постійний страх, що травмуюча подія може повторитися в дійсності та у сновидіннях; сором за свою мниму безпорадність; ідентифікація себе з загиблими або потерпілими. До розповсюджених симптомів ПТСР належать також порушення у вигляді поверхневого характеру нічного сну, страхітливих сновидінь, зміст яких «дублює» психотравмуючу ситуацію. Особливим симптомом повторного переживання стресора є флешбеки – миттєве, без видимих причин, відтворення з патологічною достовірністю і повнотою почуттів травматичної ситуації (почуття, начебто травматична подія відбувається заново) у сполученні з гострими спалахами страху, паніки або агресії, що провокуються несподіваними переживаннями травми [5]. Досить вираженими є симптоми уникання – прагнення позбутися будь-яких міркувань, переживань і спогадів про травму. Внаслідок цього виникає почуття віддаленості, відчуженості від оточуючих, що виявляється в прагненні до відособленого, ізольованого способу життя. Типовою є втрата інтересу до колишніх життєвих цінностей. Обстежувані скаржаться на відчуття скороченої життєвої перспективи, небажання будувати будь-які плани на майбутнє, часті думки про швидку смерть. Спостерігається втрата яскравості емоційних реакцій, почуття любові навіть стосовно найближчих і значущих людей. Ангедонічна симптоматика стає джерелом додаткової травматизації людини із ПТСР [5]. Досить розповсюдженим є симптом психогенної амнезії. Травматичні спогади первісно зберігаються в пам'яті у вигляді окремих сенсорних фрагментів, семантично непов'язаних воєдино, а при повторному переживанні ситуації мимоволі постають у свідомості у формі різних сомато-сенсорних дисоціативних проявів різної модальності, до яких відносяться і флешбеки. Неконтрольовані спалахи гніву з незначних причин, що часом переходять у приступи ауто- і гетероагресії, особи із ПТСР вважають однією з основних проблем. У більшості відмічаються симптоми гіпертрофованої неадекватної пильності – постійне чекання небезпеки і готовність до негайних дій з метою її уникання. Досить розповсюдженими є ознаки депресії, що в одних випадках розвиваються відразу після травми, в інших – перші симптоми з'являються через кілька місяців і, навіть, років. Особливим переживанням є тяжке почуття провини перед загиблими, яке відчувають учасники бойових дій, які вижили. На додаток до перерахованих вище симптомів часто спостерігаються вегетативні розлади (частішають дихання та пульс, почервоніння шкірних покровів, посилення потовиділення і т.д.) у тих обставинах, що викликають асоціації з травматичною ситуацією або ще будь-яким чином з нею пов'язані [5].

Вага та значущість осьових симптомів ПТСР та коморбідної афективної патології дозволяє виділити декілька клінічних варіантів ПТСР: тривожний, астенічний, дисфоричний, іпохондричний, дисоціативний та змішаний На підставі вивчення особливостей і закономірностей динаміки клінічної симптоматики ПТСР можна виділити декілька типів його перебігу, а саме: прогредієнтний, несприятливий, стабільний й регредієнтний типи перебігу ПТСР [2; 5]. В основі формування різних клінічних варіантів і типів перебігу ПТСР лежать складні паттерни чинників (особливості травматичної події, демографічні, соціальні, клінічні, соціально - та індивідуально-психологічні чинники , характеристики стану здоров'я). Чинники, що складають паттерни, характеризуються складною внутрішньою взаємодією і взаємним впливом. Один і той же чинник у різних людей може бути запускаючим, підтримуючим, потенціюючим, або стримуючим і протекторним відносно виникнення у них психічних порушень [5].

Незважаючи на достатній акцент психологів-науковців щодо особливостей розвитку ПТСР, його основних критеріїв, психологічної допомоги, сучасна психологічна служба потребує певних уточнень та узагальнень на сьогоднішньому етапі в межах української ментальності. Саме тому, ми поставили перед собою **мету** проаналізувати психологічні особливості переживання ПТСР учасниками зони АТО, а саме тими із них, які звернулися за психологічною допомогою до «Центру психологічної допомоги учасникам зони АТО та їхнім сім'ям у м. Луцьку Волинської обл.». Вибіркова сукупність не обмежувалась жителями м. Луцька та Волинської

області, а й налічувала осіб зі всієї України, які за певними обставинами перебували на території Волинської області та звернулись за допомогою. Зокрема, вибірку склали чоловіки віком від 19 до 54 років, які брали участь у бойових діях, протягом серпня 2014 року по березень 2015 року. Усього у дослідженні взяли участь 450 осіб, із них 100% вибірки - чоловіки.

**Методика дослідження** передбачала бесіду, анкетування і тестування. Бесіда включала в себе запитання, що стосуються хронологічних та демографічних даних, уточнення психологічного запиту, виділення основ типу скарги тощо. Анкетування дало змогу отримати інформацію про події, що відбувались із бійцями в гарячих точках. Це сприяло кращому розумінню об'єктивності ситуації та було доповнюючою та важливою складовою для діагностики учасників бойових дій. Анкета включала як і загальні запитання (час перебування в АТО; чи отримав боєць посвідчення учасника бойових дій ; чи був добровольцем чи мобілізованим тощо) та спеціальні, що потребували висловлення власної позиції респондента з приводу ситуації, що склалась нині на Сході України, зокрема, запитання щодо того, чи є доцільним введення наших військ на Схід України, чи реальним є вирішення даного військового конфлікту мирним шляхом; яким є військове керівництво в зоні бойових дій та чи готовий респондент повернутись назад до зони АТО. При тестуванні основним психодіагностичним інструментарієм був комплекс методик, а саме: Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків (Котеньов,1996), Шкала оцінки впливу травматичної події (IMPACT OF EVENT SCALE-R - 1ES-R); Опитувальник перитравматичної дисоціації; Особистісний профіль кризи; Місісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (МШ).

Проте для даної публікації ми використали результати дослідження за методикою «Опитувальник травматичного стресу для діагностики психологічних наслідків» (Котеньов,1996). Даний опитувальник призначений для вивчення стану людини після впливу надзвичайних факторів, а саме - знаходження в екстремальних умовах. Опитувальник визначає наявність у учасника бойових дій таких проявів посттравматичного синдрому, як немотивована пильність, «вибухова» реакція, агресивність, порушення пам'яті та концентрації уваги, депресія, тривожність, зловживання наркотичними і лікарськими засобами, галюцинаторні переживання, проблеми зі сном (труднощі із засипанням і переривчастий сон). Опитувальник включає 110 тверджень і 13 шкал. Респондент повинен читаючи кожне твердження, вибрати варіант відповіді, яка найбільше описує його стан або думки в даний момент. Відповіді методики позначені відповідною цифрою: 5 - абсолютно вірно; 4 - скоріше вірно; 3 - частково вірно, почасти невірно; 2 - швидше невірно; 1 - абсолютно невірно.

Основними шкалами опитувальника є: немотивована пильність; «вибухова» реакція; притупленість емоцій; агресивність; порушення пам'яті та концентрації уваги; депресія; загальна тривожність; напади люті; зловживання наркотичними і лікарськими речовинами; непрохані спогади і галюцинаторні переживання; проблеми зі сном; «провина вижившого»; оптимізм.

**Аналіз результатів дослідження.** За результатами психодіагностичного дослідження, що полягало у виявленні основних причин атипової поведінки та специфіки взаємин військовослужбовців, пов'язаних з посттравматичними стресовими розладами (ПТСР) – нами було використано відповідний психодіагностичний інструментарій, що дозволив зробити такі висновки.

Усі досліджувані за проявами ознак ПТСР умовно діляться на 2 групи: перша група включає в себе осіб, у яких ознаки ПТСР проявляються незначною мірою – 21%; у другій групі (21%) – ознаки ПТСР характеризуються помірною вираженістю. Найбільш яскрава вираженість ознак ПТСР виявилась у 58% учасників зони АТО, котрі потребують додаткового медико-психологічного обстеження та супроводу.

Дані розподілу досліджуваних за наявністю ознак ПТСР подано на рис.1.

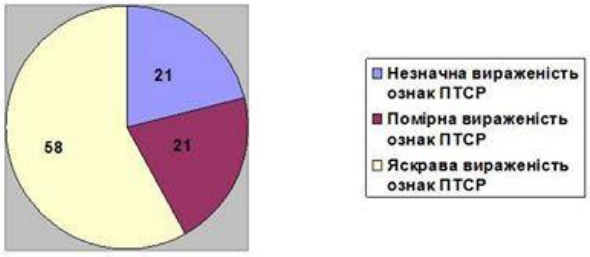



**Рис. 1.** Розподіл досліджуваних за наявністю ознак ПТСР, %

Найчастіше проявлялися такі ознаки ПТСР, як порушення сну та прояви депресії – 46%; загальна тривожність – 42%. Слід відмітити наявність високого рівня агресії та невмотивованої пильності – 37,5%. Зловживання алкогольними напоями та лікарськими препаратами, невимушені (непрошені) спогади, почуття провини характерні для 33,3%. Для 29,2% властиві такі ознаки ПТСР як «вибухова» реакція, порушення пам'яті, концентрації уваги та притупленість емоцій. Галюцинаторні переживання проявляються у 25%. До нападів люті схильні 17%.

Дані розподілу вираженості ознак ПТСР у учасників зони АТО подано на рис.2.

**Рис. 2.** Розподіл вираженості ознак ПТСР в учасників зони АТО, %

**Висновки та перспективи подальшого дослідження**. Отже, за даними проведеного нами дослідження було виявлено такі психологічні особливості переживання ПТСР учасниками зони АТО:

– більшість учасників зони АТО потребують додаткового медико-психологічного обстеження та супроводу;

– основними ознаками переживання ПТСР учасниками зони АТО є: порушення сну та прояви депресії, загальна тривожність, агресія, невмотивована пильність, зловживання алкогольними напоями та лікарськими препаратами, невимушені (непрошені) спогади, почуття провини, «вибухова» реакція, порушення пам'яті, концентрації уваги та притупленість емоцій.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні впливу травматичної події на особливості функціонування учасників зони АТО; аналізу рівня прояву диссоціативних станів (переживань), якими учасники зони АТО характеризуються у даний період свого життя; вибудовуванню особистісного профілю переживання кризи бійцями.

**Список використаних джерел**

1. Волошин П.В. Посттравматические стрессовые расстройства: проблемы лечения и профилактики / П.В. Волошин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Подкорытов // Международный медицинский журнал. – 2004. – Т. 10, № 1. – С. 34–37.
2. Коханов В.П. Психиатрия катастроф и чрезвычайных ситуаций / В.П. Коханов, В.Н. Краснов. – М. : Практическая медицина, 2008 – 448 с.
3. Критерії діагностики і лікування психічних розладів та розладів поведінки у дорослих : клінічний посібник / [Панько Т.В., Явдак І.О., Колядко С.П. та ін.] ; під ред. П.В. Волошина. – Х. : Арсіс, 2001. – 303 с.
4. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). – Женева : Всемирная организация здравоохранения, 1995.
5. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація : методичні рекомендації / уклад. : Волошин П.В., Шестопалова Л.Ф., Підкоритов В.С. та ін. – Харків, 2002. – 47 с.
6. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Тарабрина Н. В. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
7. Шестопалова Л.Ф. Профілактика посттравматичних стресових розладів у жертв надзвичайних подій: медико-психологічні аспекти / Л.Ф. Шестопалова // Гуманітарний часопис. – 2005. – № 1. – С. 103 –108.

**References**

1. Voloshin P.V. Posttravmaticheskie stressovye rasstrojstva: problemy lechenija i profilaktiki / P.V. Voloshin, L.F. Shestopalova, V.S. Podkorytov // Mezhdunarodnyj medicinskij zhurnal. – 2004. – T. 10, № 1. – 34–37 s.
2. Kohanov V.P. Psihiatrija katastrof i chrezvychajnyh situacij / V.P. Kohanov, V.N. Krasnov. – M. : Prakticheskaja medicina, 2008 – 448 s.
3. Kryteriyi diahnostyky i likuvannya psykhichnykh rozladiv ta rozladiv povedinky u doroslykh : klinichnyy posibnyk / [Pan'ko T.V., Yavdak I.O., Kolyadko S.P. ta in.] ; pid red. P.V. Voloshyna. – Kh. : Arsis, 2001. – 303 s.
4. Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej 10-go peresmotra (MKB-10). – Zheneva : Vsemirnaja organizacija zdravoohranenija, 1995.
5. Posttravmatichni stresovi rozladi: diagnostika, likuvannja, reabilitacija : metodichni rekomendacii / uklad. : Voloshin P.V., Shestopalova L.F., Pidkoritov V.S. ta in. – Harkiv, 2002. – 47 s.
6. Tarabrina N.V. Praktikum po psihologii posttravmaticheskogo stressa / Tarabrina N.V. – SPb. : Piter, 2001. – 272 s.

7. Shestopalova L.F. Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv u zhertv nadzvychaynykh podiy: medyko-psykholohichni aspekty / L.F. Shestopalova // Humanitarnyy chasopys. – 2005. – № 1. – S. 103 – 108.

**Резюме.** В статье проанализированы теоретические подходы к определению понятия посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) с точки зрения украинских и зарубежных исследователей. Рассмотрены психологические особенности переживания ПТСР участников зоны АТО на сегодняшнем этапе. Выявлено, что более 50% бойцов, вернувшихся из зоны АТО имеют ярко выраженные признаки синдрома посттравматического стрессового расстройства, среди которых флеш беки, эмоциональное оцепенение, немотивированная бдительность, дезадаптация, психосоматические нарушения.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), антитеростична операция, травматическое событие, симптом, экстремальные условия, психологическое состояние.

**Summary.** The article analyzes the theoretical approaches to the definition of post-traumatic stress disorder (PTSD) in terms of Ukrainian and foreign researchers. It analyzes the psychological features of PTSD experience of the participants of zone of ATO at this stage. It is revealed that more than 50% of the fighters who have returned from the area of ATO have distinct features of the syndrome of post-traumatic stress disorder, including flash lords, emotional numbness, unmotivated vigilance, maladjustment, psychosomatic disorders.

Key words: post-traumatic stress disorder (PTSD), antiterrorist operation, traumatic event, a symptom, extreme conditions, psychological state.

**УДК 159.954:316.6-057.874** **О.В. СТОРОЖ**

## РОЗВИТОК СКЛАДОВИХ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Статтю присвячено дослідженню складових творчої соціалізації особистості. Здійснено аналіз наукової літератури, що розкриває зміст поняття «творча соціалізація». Обґрунтовано основні складові творчої соціалізації особистості: соціально-психологічна адаптація, фрустрація, соціальний статус, соціальне визнання, набуті характеристики, образне і вербальне творче мислення, оригінальність тематична. Встановлено суть творчої соціалізації особистості. Проаналізовано структуру технології розвитку складових творчої соціалізації особистості.*

***Ключові слова:*** *соціалізація, творче мислення, творча соціалізація особистості, складові творчої соціалізації, технологія.*

**Постановка проблеми.** Однією із центральних проблем у психології, що притягує до себе погляди дослідників, є проблема творчості. В умовах сучасного життя творчість значною мірою виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до соціальних змін, що відбуваються. Динамізм розвитку нашої країни в економічній і політичній сферах викликав істотні зміни як у матеріальному, так і в духовному житті людей. Для того, щоб внутрішньо відповідати сучасній дійсності, людина повинна не просто вміти адаптуватися до нової ситуації, але й бути здатною змінити її, змінюючись і розвиваючись при цьому сама. Саме тому особливий інтерес викликають дослідження, присвячені вивченню особливостей успішної соціалізації активної творчої особистості, складових її творчого мислення. Так, гнучкість і оригінальність мислення можна з повною впевненістю розглядати як фактори виживання особистості в умовах сучасного розвитку суспільства, необхідні якості при вирішенні життєво важливих проблем. Відповідно нестійкість і відсутність гарантій істинності сучасних соціальних цінностей жадають від особистості власної оригінальної позиції до подій. У цьому контексті актуальним залишається процес соціалізації підростаючого покоління, дослідження їх творчого підходу і успішної реалізації в суспільстві.

Зазначено, що провідні психологічні концепції і моделі соціалізації особистості сформувались зарубіжними і вітчизняними вченими у руслі трьох основних підходів: *культурантропології* (Ф. Боас, В. Малиновський, М. Мід та ін.)*, соціології* (Дж. Дьюї, Е. Дюркгайм, В. Кукартц та ін.) *і психології* (Г. М. Андреєва, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. Колберг, А. Маслоу, В. В. Москаленко, Г. Олпорт, Ж. П'яже, К. Роджерс, Дж. Роттер, З. Фройд, В. Т. Циба та ін.) [4; 11].

Аналіз основних підходів до проблем творчого мислення показав, що поняття *«творче мислення»* виступає синонімом *продуктивного, креативного, латерального, конструктивного, евристичного мислення* (Г. Айзенк, Г. Алдер, Д. Б. Богоявленська, Е. де Боно, А. Б. Брушлінський, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, Л. Я. Дорфман, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, З. І. Калмикова, В. В. Клименко, Н. Коган, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, В. В. Рагозіна, М. Л. Смульсон, П. Торренс, О. Є. Тунік та ін.). Творче мислення визначено як процес створення суб'єктивно нового продукту, відкриття або прогнозування чогось суттєво нового через пізнання і пошук необхідних і нестандартних способів дій, через встановлення різноманітних зв'язків, комбінацій, аналогій, реконструкцій із багатьох можливостей, синтезуючи і пов'язуючи елементи новим оригінальним шляхом [11].

Значна увага наукової роботи приділяється змісту і дослідженню взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення: розмежування активної і пасивної соціалізації (Г. Алдер, Г. О. Балл, Г. С. Батищев,

Н. Ф. Голованова, В. М. Дружинін, О. Г. Карпенко, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циба, В. С. Юркевич) [1]; виявлення соціальної творчості, соціальної креативності, соціальної обдарованості (Т. Н. Балабанова, О. І. Власова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Л. В. Попова, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенєва) [2; 3; 7], як одного з критеріїв вдалої соціалізації особистості з високим творчим потенціалом. Теоретичні пошуки також дозволили виокремити і довести існування процесів творчої адаптації, творчої адаптованості, що полягає у самозмінах і змінах, перебудовах соціальних ситуацій на підставі незахисних адаптивних механізмів та створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом, тобто нова швидка й оригінальна адаптація до швидкоплинного навколишнього світу (А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький) [14] що, в свою чергу, дає підстави для існування поняття творчої соціалізації особистості, яке недавно з'явилося у вітчизняних (О. А. Туріна) і зарубіжних (Л. В. Коломийченко) дослідженнях. Суть процесу *творчої соціалізації* виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури [11].

**Мета статті.** Здійснити теоретичний аналіз складових творчої соціалізації особистості і представити технологію їх розвитку.

**Результати теоретичного дослідження.** За теоретичним аналізом робіт зарубіжних і вітчизняних вчених соціалізація особистості опосередкована віковими та психологічними особливостями кожного періоду зростання, до якого, у першу чергу, відноситься повне структурування самосвідомості (Г. С. Абрамова, Г. М. Андреєва, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, Дж. Роджерс, О. В. Скрипченко), перехід на якісно новий рівень моральної свідомості (М. Й. Боришевський); розвиток інтелекту (Ж. П'яже, О. О. Реан), розвиток творчого мислення (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, В. О. Моляко, О. Д. Музика, І. П. Павлов, В. В. Рибалко, В. А. Роменець), формування характеру (О. І. Лічко), цілепокладання (Ю. М. Швалб), самооцінка (І. Ю. Кулагіна), соціальний статус (С. Д. Максименко, Дж. Морено, Т. Д. Щербан), становлення особистісного самовизначення (Т. Д. Драгунова, Д. Б. Ельконін). У процесі соціалізації особистість переходить з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, тобто активно відтворює соціальні норми та відношення за рахунок діяльності і творчої реалізації [6; 11].

Таким чином, успішна соціальна ситуація розвитку особистості залежить від основних складових соціалізації: *соціально-психологічної адаптації, фрустрації, соціального статусу, соціального визнання, набутих характеристик* (М. Й. Боришевський, О. З. Лютак, І. Г. Малкіна-Пих, С. Д. Максименко, О. О. Реан, Ю. М. Швалб)*;* і розвитку складових творчого мислення: *образного і вербального творчого мислення* (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. А. Роменець), які в своїй взаємодії відображають складові творчої соціалізації особистості [1; 6; 7; 11].

Розглянемо докладніше змістову структуру кожної складової творчої соціалізації особистості.

Теоретичний аналіз процесу *соціально-психологічної адаптації*, як однієї із складових творчої соціалізації особистості, показав, що він виступає необхідною умовою соціалізації, де основна увага приділяється процесу адаптації, прийнятті себе і інших, емоційному комфорту, домінуванню, інтернальності і ескапізму. Адаптація та соціалізація – єдиний процес взаємодії особистості і суспільства, при цьому адаптація виражає пристосування людини до нової для неї діяльності [4; 12].

Як зазначає В. М. Ямницький, одним із найпослідовніших дослідників процесів соціально-психологічної адаптації на рівні особистісних механізмів у вітчизняній психології вважається А. А. Налчаджян [14]. Розуміння автором кола явищ, що спричиняють соціально-психологічну адаптацію, призводить до бачення *проблемної ситуації* як її «пускового механізму», тобто в умовах проблемної ситуації адаптивні процеси особистості спираються на функціонування не окремих, ізольованих механізмів, а їх комплексів. Ці адаптивні комплекси, що знов і знов активізуються у схожих соціальних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості та поступово стають підструктурами її характеру. Психолог пропонує розрізняти три види таких комплексів: 1) незахисні адаптивні комплекси (які активізуються в умовах не проблемних ситуацій), які не є фруструючими та вимагають прийняття раціональних рішень, що здійснюється на підставі реалізації незахисних адаптивних комплексів, тут на перший план виступають пізнавальні процеси особистості, цілеутворення, механізми розв'язання задач; 2) захисні, що є стійкими сполученнями тільки захисних механізмів – передбачають взаємодію на рівні відомих захисних механізмів особистості: агресії, раціоналізації, регресії, проекції тощо; 3) змішані, які складаються із захисних та незахисних механізмів – відображають ситуацію, коли особистість фруструється, проте стоїть перед розв'язанням конструктивних завдань, що пов'язані з виконанням її соціальних ролей [11; 14].

Виходячи з вище наведених фактів, В. М. Ямницький [14] пропонує розрізняти такі два рівні адаптації: адаптація шляхом перетворення та фактичного усунення проблемної ситуації; адаптація зі збереженням проблемної ситуації (на підставі захисних механізмів). З урахуванням динаміки цілей і умов адаптації, соціально-психологічна адаптація відбувається за типом адаптації до середовища, що постійно змінюється [11].

Дослідження психологів гуманістичного підходу показали, що успіх соціально-психологічної адаптації особистості залежить від вміння приймати себе і інших. Так, прийняття себе за А. Маслоу [13], виходить з позицій самоактуалізованої особистості, яка приймає себе такою, якою вона є, і відповідно з легкістю приймає й інших і людство в цілому. За дослідженнями К. Роджерса [13], та людина, яка більшою мірою приймає себе, вірогідно, що вона приймає і інших. Е. Фромм, наприклад, стверджував, що любов до себе і любов до інших йдуть рука в руку.

Відповідно, для досягнення успішної соціально-психологічної адаптації особистості, Дж. Роттер [13] вводить поняття фізичного комфорту, який характеризується задоволеністю і пов'язаний з фізичною безпекою, хорошим здоров'ям і свободою від болю. У свою чергу, емоційний комфорт характеризується емоційною гармонією, відсутністю стресів, фрустрації, і насичений радістю і задоволенням ситуацією, собою, іншими [11; 13].

Необхідною умовою вдалої адаптації за Дж. Роттером також є схильність індивіда до певної форми локусу контролю: інтернальний контроль - відповідальність за себе, екстернальний контроль - відповідальність перекладається на інших, що відображає характер особистості в різних соціальних ситуаціях [13]. Не менш важливою стороною соціалізації виступає і прагнення особистості до домінування або підкорення в суспільстві. Домінування (управління) – це властивість особистості, яка характеризується прагненням контролювати інших людей. За Дж. Роттером, домінантність це потреба впливати на життя інших людей і мати можливість організовувати наслідки на основі такого контролю [4; 5; 13].

Дослідження К. Роджерса і Р. Даймонда соціально-психологічної адаптації призвели до розуміння ескапізму – соціально-психологічного явища втечі людини від негативного впливу навколишньої дійсності у світ ілюзій, замикання у власному «Я» тощо, що відображає рівень готовності її проявляти активну позицію в соціумі [11; 13].

Таким чином соціально-психологічна адаптація відображає одну із важливих складових творчої соціалізації особистості.

Наступною складовою творчої соціалізації особистості виступає *фрустрація* як певний психічний стан зростаючого емоційно-вольового напруження людини, зумовлений об'єктивно нездоланними (чи суб'єктивно уявлюваними) бар'єрами на шляху до поставленої мети або задоволення важливих потреб і бажань (Л. П. Гримак, Н. С. Лейтес, В. П. Петрунек) [5].

Для виникнення фрустрації необхідна наявність двох моментів: сильної вмотивованості досягти мета й перешкоди, що перешкоджає цьому досягненню (Ф. Є. Василюк, Л. П. Гримак). Зустрічається розуміння фрустрації і як внутрішньо особистісного конфлікту, що виникає внаслідок з особистих бажань людини й обмежень, що накладають суспільними нормами й мораллю, зазначає О. О. Реан [11].

В свою чергу Е. Ландау [9] вважає, що агресія, як один із проявів фрустрації – ознака творчої особистості. У сучасній мові Е. Ландау знаходить такі вираження «агресії», як «впоратися із проблемою», «перебороти труднощі», «проникнути в суть справи» і т.д. – все це агресивний опис позитивних дій.

За Е. Ландау агресія є не тільки реакцією, негативною метою якою стає руйнування або насильство, але також спонуканням до кожної дії й кожного успіху. Тут говориться про постійну екзистенціальну боротьбу у внутрішній сутності людини між різними можливостями поведінки. Причиною того, що людство перебуває сьогодні в такому загрозливому стані, є не наша агресія сама по собі, а придушення індивідуальної агресії й нездатність використати агресію творчим чином (Е. Ландау) [9; 11].

Г. Алдер [1] розмірковує, що перед етапом інкубації (визрівання, кристалізації рішення), який веде до відкриття (інсайту), виникає фрустрація, що характеризується суб'єктивним відчуттям поразки. Якщо ми узаконимо фрустрацію в якості однієї зі штатних фаз творчого процесу, то знайдемо необхідну стійкість і позбавимо себе від зайвих хвилювань. Проаналізувавши, із чого виникають фрустрації, ми прийдемо до висновку, що в нашому мозку відбувається «зміна варти»: свідомість, зробивши все, що в її силах, передає повноваження підсвідомості, фіксує Г. Алдер [1].

Чергова складова творчої соціалізації особистості проявляється в *соціальному статусі* – становище в системі міжособистісних стосунків, яке визначає її права, обов'язки і привілеї, а також міру психологічного впливу на членів групи. У статусі відображається ставлення групи чи колективу до особистості: визнання чи невизнання, повага чи неповага, симпатія чи антипатія [5]. Соціальний статус має властивість змінюватися в процесі соціалізації особистості. Вченими досліджено, чим вищий соціальний статус особистості, тим більш вона є соціалізованою і творчою в тому соціальному середовищі, де представлена.

В своїх дослідженнях Л. Б. Єрмолаєва-Томіна [3] розкриває роль потреби в певному соціальному статусі, яка визначається кількістю впливів, спрямованих на інших людей. Однак, зовсім по-іншому складається статус творчих геніїв, підкреслює Л. Б. Єрмолаєва-Томіна. Високо творчі люди стають «володарями думок» тільки через продукти своєї творчості. Вони досягають свого безсмертя через художні відкриття, винаходи, ідеї, створення творів мистецтва, зненацька й точно відображають загальне через конкретне, завойовуючи простір і час своїх впливів на людей тільки в прагненні проникнути в суть фундаментальних закономірностей світу [3].

Наступна не менш важлива складова творчої соціалізації особистості – це *соціальне визнання*, яке ґрунтується на основі експертної оцінки продукту творчої діяльності особистості фахівцями в області творчого мислення і соціально успішної оригінальної ідеї [6; 10; 11]. О. В. Моляко підкреслює, що основним фактом творчої діяльності є її продукт, – книга, симфонія, технічний пристрій, картина, вірш, нова ідея, закріплена в слові або іншому символі [10].

Так в свою чергу, І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков засвідчили, що вироблення особистісного ставлення як творчий процес і творчість не існує поза людиною. Воно є продуктом її діяльності, де людина виступає індивідуальним носієм творчості. Відображаючи межі всебічності та універсальності особистості, цей процес творення фіксує її продуктивну діяльність, результатом якої завжди є «ідеальний» (наука, мистецтво) або «матеріальний» (техніка) продукт. Усі причетності й ставлення до реалій – продукти, але продукти не завжди є адекватністю. Вони стають нею лише тоді, коли є умови, за яких відбувається їх перетворення у певні цінності.

Тоді будь-який вироблений продукт розглядається з точки зору його корисності, яка робить цей продукт споживною вартістю і утворює тим самим суспільну міру для кількісної та якісної характеристики творчого потенціалу особистості [8].

Слід також підкреслити, що людина творить не заради однієї лише корисності продукту, а й для того, щоб реалізувати себе в творчості [8].

Однією із необхідною складовою творчої соціалізації особистості вважають також *набуті характеристики* до яких ми відносимо риси характеру особистості, які з'явилися у процесі соціалізації [5]. Характер визначається психологічним утворенням, який включає сукупність яскраво виражених і відносно стійких рис, притаманних певній особистості і які постійно виявляються в її поведінці [5]. В процесі творчої соціалізації розглядають такі риси характеру як *схильність до ризику* – це ситуативні дії суб'єкта, спрямовані на досягнення привабливої мети, які гарантують успіх, їх реалізація пов'язана з елементами небезпеки чи неуспіху; *складність* (комплексність) як створення із декількох частин, різноманітність за складом частин, які входять і зв'язків між ними; *допитливість* – риса характеру особистості, яка виявляється у постійному прагненні людини до глибшого розуміння суті подій і явищ навколишнього світу; *уява* – як психічний процес, який виявляється у створенні людиною на основі її попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона безпосередньо не сприймала і не сприймає у даний момент тощо (Ф. Вільямс, О. Є. Тунік) [11]. Дані риси характеру допомагають особистості бути успішною і творчо соціалізованою в суспільстві, реалізовувати нові ідеї ризикуючи порушити стандартний, сталий простір соціального життя.

Детермінуючі складові творчої соціалізації спостерігаються у проявах *образного і вербального творчого мислення*: образна і вербальна *швидкість* мислення – здібність продукувати велику кількість образних і вербальних ідей (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [11; 13], генерування великої кількості образних і вербальних ідей, швидкість думки, не одна, а кілька доречних відповідей (Ф.Вільямс) [11]; образна і вербальна *гнучкість* мислення – здібність пропонувати різноманітні образні і вербальні ідеї, підходити до проблеми з різних сторін, застосовувати різноманітні стратегії при вирішенні проблеми (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [5], різноманітність типів ідей, здатність переходити від однієї образної чи вербальної категорії до іншої, направлення думки обхідними шляхами (Ф. Вільямс) [11], здатність виділяти функції об'єкта і пропонувати різні способи його використання (О. І. Кульчицька) [7]; образна і вербальна *оригінальність* мислення – здібність продукувати незвичайні, нестандартні образи чи вербальні ідеї, відмінні від очевидних, суспільно прийнятих і банальних (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [5], неординарні, нетривіальні образні і вербальні ідеї: віддалені асоціації, аналогії, зближення елементів, далеко віддалених один від одного в образному просторово-часовому відношенні (Г.Алдер) [1]; образна *деталізація* (розробленість) мислення здібність детально розвивати, доповнювати, розробляти образні ідеї, які виникли, розширювати їх межі (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [11]; *назва* як показник вербального творчого мислення відображає «здібність виділяти головне, здібність розуміти суть проблеми» (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [5]; багатство словарного запасу (кількість слів, використаних в назві), образне творче використання мови (Ф. Вільямс) [11]; *оригінальність тематична* – частота зустрічі у співвідношенні з швидкістю мислення образних оригінальних ідей, і – вербальних оригінальних ідей виявляється у виокремленні самих рідкісних і оригінальних образних і вербальних ідей у співвідношенні з кількістю реалізованих малюнків, тобто швидкістю у виконанні всіх малюнків і з загальною кількістю запропонованих ідей; чим рідше ідея зустрічається, тим більш вона оригінальна і особлива з урахуванням адекватності та конструктивності творчого рішення на малюнку, або у словесному прояві; і чим більше вона спостерігається у більшості малюнків або чим більше таких рідкісних ідей у використанні одного і того ж самого предмету, тим більш творчим і оригінальним є підхід даної особистості в житті (Н. А. Бєльська) [11].

Розвиток образного і вербального творчого мислення в процесі соціалізації дозволяє особистості бути в тонусі і в будь-який момент творчо діяти і оригінально вирішувати соціальні задачі, що робить особистість сильною і соціально успішною. Тому спираючись на роботи таких вчених, як М. А. Алієва, Г. С. Альтшуллер, А. В. Горальський, А. Г. Грецов, І. В. Дубровіна, В. Ф. Калошин, Л. М. Карамушка, О. В. Костюченко, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, О. О. Реан, Р. О. Семенова, Ю. Г. Тамберг, Н. Ю. Хрящева, В. М. Ямницький та інші нами була розроблена спеціальна технологія, яка спрямована на оптимізацію складових творчої соціалізації особистості [10; 11].

В основі технології лежать *три основні змістові модулі:* інформаційно-пізнавальний; діагностичний; корекційно-розвивальний. Континуум завдань в основі змістових модулів припускав виділення в структурі системи психологічного впливу трьох послідовних рівнів: 1) *проблемно-адаптаційний; 2) рефлексивно-творчий; 3) творчо-адаптаційний рівень.* Кожен рівень тренінгу передбачав тематичні модулі: 1) соціально-адаптаційний, особистісний, комунікативно-емоційний, соціально-активний, психофізіологічний модуль; 2) рефлексивно-усвідомлюючий, творчо-розвиваючий модуль; 3) інтеграційний, життєтворчо-соціальний модуль. У свою чергу кожен із модулів реалізувався через систему спеціальних інтерактивних технік (міні-лекцій; релаксаційні техніки, метод ТРВЗ, КАРУС, метод вільних асоціацій, евристичних запитань, тощо) [2; 6; 10; 14].

Докладніша структура окремого заняття передбачає наступні етапи:

1) рефлексивний; 2) підготовчо-розігрівальний; 3) інформаційно-комунікативний; 4) практично-відтворювальний; 5) узагальнюючий.

Також слід зауважити, що технологія передбачала програвання двох основних напрямків: розвиток мотиваційно-особистісних властивостей; оволодіння когнітивно-операційними навичками.

Відповідно до поставлених завдань ми виділили сім основних критеріїв оцінки ефективності впровадження технології: *соціально статусне визнання* (ступінь досягнення позитивного суспільного визнання в сфері навчання, складних життєвих обставинах і творчості); *набуті творчі характеристики* (ступінь розвитку і набуття нових творчих рис); *соціально-психологічна адаптація* (ступінь успішної соціальної адаптації в усіх сферах життя); *соціально-адекватне задоволення потреб* (ступінь безконфліктного задоволення потреб в суспільному житті, легке подолання фрустрації); *вербальне творче мислення* (ступінь розвитку вербальної швидкості, гнучкості й оригінальності мислення); *образне оригінальне мислення* (ступінь розвитку оригінальних ідей, підходів і рішень в буденній і соціальній ситуації); *образне творче мислення* (ступінь розвитку образної швидкості, гнучкості, оригінальності і деталізації мислення).

Учасниками, технології розвитку складових творчої соціалізації, відзначено, що розроблена нами технологія сприяє оптимізації психологічних особливостей творчої соціалізації особистості. Вона дозволяє отримати знання, сформувати, розвинути складові соціалізації і побудувати конструктивні адаптаційні стратегії, здійснити перехід від станів дезадаптованості, тимчасової ситуативної адаптованості до стану стійкої ситуативної й загальної адаптованості. Також запропонована технологія дає можливість розвинути складові творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність і деталізацію; розкрити творчий потенціал і реалізувати його в різноманітних сферах життя; активізувати незахисні адаптаційні механізми психіки і перейти до стану творчої соціалізації особистості [11].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Таким чином було проаналізовано основні складові творчої соціалізації особистості, які утворюють її структуру і спонукають особистість до творчої діяльності в повсякденному житті.

Теоретично обґрунтовано, що зміст і структура творчої соціалізації особистості базуються на її вікових особливостях і взаємозв'язку складових соціалізації і творчого мислення та проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів; творчій соціалізації як найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі.

Встановлено, що творча соціалізація особистості – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування нею образу світу, структурним компонентом якого є уявлення про саму себе як частину цього світу, який тісно пов'язаний з детермінуючими складовими творчого мислення, що проявляється у майстерності, винахідливості і створенні нових і корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється творчість особистості, її самовизначення.

Розроблена нами технологія сприяє оптимізації психологічних особливостей творчої соціалізації особистості. Вона дозволяє отримати знання, сформувати, і розвинути як складові соціалізації, так і складові творчого мислення особистості в процесі творчої діяльності.

Здійснене дослідження і розробка технології розвитку творчої соціалізації старшокласників відкриває *перспективи* для подальшого вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* у всіх вікових категоріях та у будь-яких соціальних сферах життя людини. Автор вбачає їх у розробці моделі психологічного консультування творчої молоді, а також у створенні програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги дітям різних вікових категорій з проблеми творчої соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві.

**Список використаних джерел**


1. Алдер Г. CQ, или Мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер ; пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. Власова Е. И. Социальная креативность в структуре интеллекта социально одаренной личности / Е.И. Власова // Психология одаренности. – К., 1996. – С. 82-91.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учебн. пособ. для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
4. Кобазева Ю.А. Динамика процесса социализации при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту : дис. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Юлия Александровна Кобазева. – М., 2005 . – 172 с.
5. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д., 1998. – 512 с.
6. Кульчицька О. І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – № 1. – С. 25-31.
7. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
8. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посібник / І.Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. – К. : Вища шк., 2000. – 288 с.
9. Ландау Э. Одаренность требует мужества : психологическое сопровождение одаренного ребенка / Э. Ландау ; пер. с нем. А. П. Голубева ; науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
10. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

11. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. …канд.. психол. наук. : 19.00.01/ Олена Василівна Сторож. – К., 2011. – 358 с.
12. Ткачишина О. Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід'ємна складова її соціалізації / О. Р. Ткачишина // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2006. – Т. VIII, вип.1. – 412 с.
13. Хьелл Л. Теории личности : основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 608 с. – (Мастера психологии).
14. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П. ; Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.

**References**

1. Alder G. CQ, ili Muskuly tvorcheskogo intellekta / Garri Alder ; per. s angl. S. Potapenko. – M. : FAIR-PRESS, 2004. – 496 s.
2. Vlasova E. I. Social'naja kreativnost' v strukture intellekta social'no odarennoj lichnosti / E. I. Vlasova // Psihologija odarennosti. – K., 1996. – 82-91 s.
3. Ermolaeva-Tomina L. B. Psihologija hudozhestvennogo tvorchestva : uchebn. posob. dlja vuzov / L.B. Ermolaeva-Tomina. – M. : Akademicheskij Proekt, 2003. – 304 s.
4. Kobazeva Ju. A. Dinamika processa socializacii pri perehode ot mladshego k starshemu podrostkovomu vozrastu : dis. … kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Julija Aleksandrovna Kobazeva. – M., 2005 . – 172 s.
5. Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. – Rostov-n/D., 1998. – 512 s.
6. Kul'chyts'ka O. I. Sotsial'ne seredovyshche u rozvytku obdarovanosti / O. I. Kul'chyts'ka // Obdarovana dytyna. – 2007. – № 1. – 25-31 s.
7. Kul'chyts'ka O. I. Tvorcha obdarovanist'. Spetsyfika dytyachoyi obdarovanosti / O. I. Kul'chyts'ka // Obdarovana dytyna. – 2001. – № 1. – 3-10 s.
8. Kucheryavyy I. T. Tvorchist' – osnova rozvytku potentsiynykh dzherel osobystosti : navch. posibnyk / I.T. Kucheryavyy, O. I. Klepikov. – K. : Vyshcha shk., 2000. – 288 s.
9. Landau Je. Odarennost' trebuet muzhestva : psihologicheskoe soprovozhdenie odarennogo rebenka / Je. Landau; per. s nem. A. P. Golubeva ; nauch. red. rus. teksta N. M. Nazarova. – M. : Akademija, 2002. – 144 s.
10. Moljako V. A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako. – K. : Osvita Ukraïni, 2007. – 388 s.
11. Storozh O. V. Psykholohichni osoblyvosti tvorchoyi sotsializatsiyi starshoklasnykiv : dys. kand. psykhol. nauk. : 19.00.01/ Olena Vasylivna Storozh. – K., 2011. – 358 s.
12. Tkachyshyna O. R. Sotsial'no-psykholohichna adaptatsiya osobystosti yak nevid"yemna skladova yiyi sotsializatsiyi / O. R. Tkachyshyna // Problemy zahal'noyi ta pedahohichnoyi psykholohiyi : zb. nauk. prats' In-tu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. S. D. Maksymenka. – K., 2006. – T. VIII, vyp.1. – 412 s.
13. H'ell L. Teorii lichnosti : osnovnye polozhenija, issledovanija i primenenie / L. H'ell, D. Zigler. – SPb. : Piter Kom, 1999. – 608 s. – (Mastera psihologii).
14. Yamnyts'kyy V. M. Psykholohiya zhyttyetvorchoyi aktyvnosti osobystosti : monohrafiya / V.M. Yamnyts'kyy. – Odesa : SVD Cherkasov M. P. ; Rivne : RDHU, 2004. – 360 s.

**Резюме.** Статья посвящена исследованию составляющих творческой социализации личности. Осуществлен анализ научной литературы, которая раскрывает содержание понятия «творческая социализация». Обоснованно основные составляющие творческой социализации личности: социально-психологическая адаптация, фрустрация, социальный статус, социальное признание, приобретенные характеристики, образное и вербальное творческое мышление, оригинальность тематическая. Установлена суть творческой социализации личности. Проанализирована структура технологии развития составляющих творческой социализации личности.

Ключевые слова: социализация, творческое мышление, творческая социализация личности, составляющие творческой социализации, технология.

**Summary.** This article is devoted to the research of components of creative socialization of personality. Analysis of scientific literature showing the meaning of the concept «creative socialization» has been carried out. Main components of creative socialization were substantiated: social and psychological adaptation, frustration, social status, social recognition, acquired characteristics, figurative and verbal thinking, original thematic. The sense of creative socialization of personality was identified. The structure of the technique of creative socialization of personality has been analysed.

Key words: socialization, creative thinking, creative socialization of personality, components of creative socialization, the technology.

**УДК 159.923.2+[159.922.1]** **І.А. ТИЩЕНКО**

# ВПЛИВ СТАТЕВО-РОЛЬОВИХ СТЕРЕОТИПІВ НА ПРОФЕСІЙНУ САМОРЕАЛІЗАЦІЮ ЖІНОК У РУСЛІ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

*У статті визначено поняття «професійна самореалізація» у руслі вітчизняних і зарубіжних досліджень. Проаналізовано основні підходи до визначення поняття статево-рольових стереотипів як фактору негативного впливу на професійну самореалізацію жінки. Визначено роль ґендерної освіти у формуванні суспільства гендерної рівності як суспільства, заснованого на рівних правах і можливостях усіх громадян.*

***Ключові слова:*** *самореалізація особистості, професійна самореалізація жінки, кар'єра, статево-рольові стереотипи, гендер, гендерна освіта.*

**Постановка проблеми**. Професійний аспект самореалізації не завжди здійснюється лише в позитивному для особистості векторі. Саме представниці «слабкої» статі частіше зазнають труднощів, як у пошуку роботи, так і в процесі самореалізації у професії, оскільки ще на сьогоднішній день існують стереотипи про неможливість жінок поєднувати успіхи і досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом і повноцінною сім'єю. Концептуальним напрямом розвитку вищої школи України визнано особистісно-орієнтоване навчання, основоположними засадами якого є увага до індивідуальних особливостей особистості, забезпечення автономності її ціннісно-смислового розвитку, врахування її ідентичності, соціокультурних особливостей статі. Таким чином, актуальність теми пов'язана з потребою вивчення та оптимізації процесу професійної самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення сучасної жінки-професіонала, а також дослідження статево-рольових стереотипів як психологічних перешкод професійної самореалізації задля зменшення їх негативного впливу.

**Мета статті –** здійснення комплексного теоретичного дослідження особливостей впливу статево-рольових стереотипів на самореалізацію жінок у професійній діяльності та визначення гендерної пропаганди як альтернативного засобу зменшення негативного впливу цих стереотипів на процес професійної самореалізації жінок.

**Методика та процедура дослідження.** Огляд наукових досліджень із порушеної проблеми таких вчених, як К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова [1], У. Ерхардт, А. Менегетті, Е. В. Федосенко [4], Н. В. Хамітов та ін. засвідчує її актуальність для фахівців у галузі психології.

Водночас, за даними багатьох дослідників (Богатирьова О. О., Гасюк М. Б. [2], Кльоцина І. С., Попова Л. В., Турецька Г. В., Феррі М. М. [5], Чирикова А. Є., Штильова Л. В. [7] та ін.), обмеження діяльності жінки або нездатність здійснити фахову самореалізацію з тих чи інших причин призводить до втрати суспільної компетентності, відмови від власних планів заради дітей та спокою у сім'ї, наслідки чого можуть проявлятись у конфліктності, фрустрованості, схильності до депресій, психосоматичних розладах та ін.

Обмеженість інформації про структурно-функціональні параметри професійної самореалізації, внутрішньо особистісні психологічні фактори та механізми самореалізації жінки в сучасних умовах ускладнює проблему її пізнання, однак, детермінує до здійснення відповідних досліджень.

**Аналіз результатів теоретичного дослідження.** Категорія «самореалізація» вперше з'явилась у гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості та відповідних їм психотерапевтичних практиках. У руслі цього напряму слід відзначити таких вчених, як А. Маслоу, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс, К. Хорні та ін. Їхні концепції об'єднує розуміння особистості як здорової, активної, здатної до самоствердження, наділеної можливостями і потребами самоактуалізації, зрілості, автентичності та іншими способами вираження прагнення до досягнення цілей або до Акме.

Так, самореалізація у розумінні С. Л. Рубінштейна, Л. І. Анциферової, К. А. Абульханової-Славської – це реалізація діяльності особистості, спрямована на досягнення життєвих цілей. «Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [1, с.10].

Професійна самореалізація є однією із основних сфер особистісної самореалізації та пов'язана насамперед із реалізацією потреби у самоповазі, прийнятті і належності до певної соціальної групи. Задоволеність роботою є одним із найважливіших чинників суб'єктивного благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості. Е. В. Федосенко під професійною самореалізацією розуміє безперервний гетерохронний процес розвитку потенціалів людини в діяльності протягом усього її життєвого шляху [4].

Психологічний простір самореалізації жінки характеризується потужним впливом статево-рольових стереотипів, що можуть створювати перешкоди у процесі професійної самореалізації.

Одним із таких конфліктів є феномен, що у психологічній літературі описаний як «рольовий конфлікт працюючої жінки». М. Б. Гасюк розглядає його як комплекс суб'єктивних негативних переживань, що виникає у жінок при оцінюванні ними успішності поєднання професійної та сімейної сфер. Найбільш вираженим деструктивним показником рольового конфлікту є почуття провини, що характеризується високою стійкістю та множинністю сфер прояву – ставлення жінки до дітей, чоловіка, роботи, самої себе. Почуття провини, як зазначає І. С. Кльоцина, породжується неусвідомленими мотивами і тому важко підлягає самокорекції [2].

Даний конфлікт ще названий У. Ерхардтом синдромом «Мони Лізи» (МЛ-синдром), за яким стоять: пастки розуміння (жінка повинна з розумінням відноситись до труднощів оточуючих); пастки помічниць (прагнення здобути прихильність та увагу); пастки жертви (жінки вважають, що їх призначення – жертвувати собою); пастки скромності (відмова від власних бажань і вимог, що вважається доброчинністю); пастка співчуття (жінка ідентифікує себе з жертвою, з якої при цьому знімається вся відповідальність) [5].

МЛ-спосіб мислення обов'язково призводить до потрапляння у одну із МЛ-пасток. Насправді, вважає У. Ерхардт, такий шлях зводить нанівець усі прагнення особистісної (у тому числі професійної) самореалізації. Поступливість призводить до відмови від власних переконань, самоствердження, матеріальної незалежності, освіти, професійного зростання тощо [5].

Прикладом конфліктної сутички статево-рольових стереотипів та життєвих умов у період зрілості Н. В. Хамітов вважає екзистенціальну кризову ситуацію. У статево типізованих жінок, що реалізують «істинно жіноче призначення бути матір'ю та берегинею домашнього вогнища», екзистенціальна криза середньої та пізньої зрілості часто виникає у період відділення дорослих дітей від сім'ї [2, с.41-42]. Жінка переживає «синдром порожнього гнізда». Вчений зазначає, що цей екзистенціальний конфлікт дезорганізує життєдіяльність людини, вимагає переосмислення власних життєвих цілей, відносин з оточуючими, способу життя [2].

О. О. Богатирьова вказує на те, що діти таких матерів, як правило, значно краще приймають до уваги позицію, судження, поради матері, яка має професійні успіхи, а не матері-домогосподарки [5].

М. Комаровскі вказувала на суперечності у системі сімейних ролей: якщо жінки здатні виконувати, поєднувати кілька ролей, то чому чоловіки зайняті лише однією сферою – позасімейною [6].

Існує точка зору М. М. Феррі, згідно з якою не стільки засвоєна у дитинстві статева роль, скільки конкретні життєві обставини – дорослішання та ресоціалізація в певних соціальних інститутах та соціокультурних умовах визначають діяльність, цінності та ідентичність дорослих жінок та чоловіків на певних етапах їх життєвого циклу. У цьому ракурсі, зазначає дослідниця, сім'я може розглядатись як джерело гноблення жінок, оскільки саме там відбувається оволодіння «статевими ролями», що надалі позначається на положенні чоловіків та жінок на ринку праці та у системі освіти. Однак, сім'я може бути і джерелом підтримки жінки у тому випадку, коли вона зазнає ще більшої дискримінації поза сім'єю за ознакою статі, расовою, класовою чи етнічною належністю [5]. Крім того, сім'я покликана бути осередком підтримки і любові для кожного її члена, для жінки у тому числі. І ці почуття повинні бути взаємними.

І. М. Куленова та Л. В. Попова дослідили, що патріархальні погляди на роль жінки в суспільстві також можуть створювати труднощі на шляху до самореалізації, оскільки, починаючи ще з періоду дитинства, скеровують на виховання слухняності, покірності, спрямовують на планування сім'ї, а не кар'єри. В результаті багато обдарованих жінок відмовляються від реалізації своїх здібностей у професійній сфері [7].

Науковцем А. Є. Чириковою виявлено, що існують серйозні відмінності між жінками і чоловіками, зайнятими у бізнесі, в оцінці ними ділових та особистісних якостей, що сприятимуть успіху в їх діяльності. Автор відмічає, що жінки на фоні вираженої здатності до домінування в своїх стратегіях орієнтовані на компроміс, впевненість в собі, в них помітний розрахунок на власні сили при високій пластичності, здатності адаптуватись до ситуації. Чоловіки ж схильні бути лідерами, спираючись, у першу чергу, на вміння домінувати, діяти в ситуації невизначеності та загрози ризику, ефективно використовувати інших людей для реалізації своїх цілей. Жінки бачать у бізнесі можливість самореалізації, у той час як чоловіки шукають у ньому можливість самоствердитись і набути свободу [2].

К. Бартол і Д. Мартин [8] показали, що жінка-лідер у чоловічому діловому світі або така, що знаходиться у чоловічій групі грає одну із чотирьох неформальних ролей:

1) «матері» – від неї чекають емоційної підтримки, але не ділової активності;

2) «спокусниці» – для начальника, що викликає невдоволення у колег-чоловіків;

3) «іграшки, талісмана» – милої, але не ділової жінки, яка приносить успіх;

4) «залізної леді», яка володіє нежіночою жорсткістю, внаслідок чого буває більше всього ізольована від групи [8].

В. О'лірі вивчала зв'язок між рольовими стереотипами і виправданням затримки просування жінок по службовій драбині у промисловості. На її думку, без будь-яких об'єктивних основ жінкам приписуються наступні установки на роботу: вони працюють лише заради «шпилькових грошей» (тобто невеликої заробітної плати); у роботі їх більше цікавлять комунікативні та емоційні моменти; жінкам більше подобається робота, що не потребує інтелектуальних зусиль; вони цінують самореалізацію і просування по службі менше, ніж чоловіки. Основою цих складних уявлень, пише О'лірі, є інші, не менше помилкові уявлення про відсутність у жінок компетенції, незалежності, логіки, домагань тощо [5].

В США існує поняття «скляна стеля». Дана метафора відображає той факт, що в багатьох організаціях існує невидима стеля, вище якої жінки не можуть піднятись. Це виражається у вужчому доступі до інформації; у меншій можливості повчитись у досвідчених жінок-керівників, оскільки їх дуже мало; у скептичному відношенні чоловіків-адміністраторів до жінок-лідерів; в осуді близьких та друзів [6].

Таким чином, патріархальні установки та статево-рольові стереотипи, обумовлюють наступні труднощі у професійній самореалізації жінок:

- виховання з перших років життя скерованості на материнство, сімейне життя та почуття у першу чергу естетичної самоцінності, що у подальшому створює перешкоди у процесі професійного самовизначення, самореалізації, побудови стратегії життя, особистісного зростання;

- несправедливий розподіл обов'язків по догляду за дітьми та домашньої роботи, що повністю завантажує жінку, не залишаючи можливості для вибору та реалізації професійних інтересів;
- жінки вважаються «неперспективними» працівниками, оскільки не можуть віддавати весь потенціал професійній діяльності у зв'язку з наявністю «другої зміни» – домашньої праці;
- жінкам чиняться «невидимі» перешкоди у просуванні по службі (феномен «скляної стелі»); жінки отримують меншу зарплатню за ту ж роботу, що її виконував би чоловік;
- у кризових економічних умовах жінки відмовляються від професійної діяльності, оскільки витрачені зусилля не відповідають матеріальній винагороді;
- жінка, залучена у професійну сферу, змушена одночасно поєднувати ролі матері, дружини, працівниці, може знаходитись у ситуації рольової невизначеності, змушена навчитись обирати пріоритетні сфери діяльності та чітко розподіляти і регламентувати свій час, що призводить до перенапруження.

Оскільки процеси демократизації і гуманізації, що тривають у суспільстві, створюють рівні можливості для реалізації особистості та самореалізації всіх людей незалежно від їх соціального походження, становища, національності, віку, статі. Це призводить до скасування віковічно пануючих над жінкою стереотипів, емансипацію всього суспільства, звільнення культури від ідеології сексизму та впровадження концепції «гендеру» в усі сфери суспільного життя.

Поняття «гендер» включає в себе соціально-визначені характеристики чоловіків і жінок на відміну від біологічно визначених. Тому ця категорія ще за своєю сутністю розглядається як «соціокультурна стать», що покликана підкреслити соціальний характер нерівності між статями, яка поступово змінюється залежно від суспільних та культурних перетворень. Як справедливо зауважує О. Б. Петренко [3], не існує особистості без статевої належності, і саме від статевої соціалізації багато у чому залежить майбутня задоволеність життям, гармонійність життєвого світу, рівень самореалізації людини [3].

Тому доцільною є гендерна освіта – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Як зазначає Л. В. Штильова, мета гендерного виховання полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й потреби керуватися ними в усіх сферах діяльності. Гендерна освіта включає в себе: систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти [7]. Гендерна освіта є важливим компонентом гендерної соціалізації особистості.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Професійна самореалізація забезпечує залучення жінки у суспільні процеси, покращує її суспільне та психологічне самопочуття, сприяє становленню зрілої особистості. Статево-рольові стереотипи – це колективні уявлення про особистісні якості і поведінкові моделі чоловіків і жінок, а також про статеву специфіку соціальних ролей. Суперечності між прагненнями особистості та існуючими стереотипами в розподілі ролей можуть призводити до проблем становлення гендерної ідентичності, що гальмує процеси особистісного розвитку. Упровадження ґендерних підходів у освіту сприятиме цілісному та гармонійному розвитку особистості, створенню сприятливих умов для її самореалізації та самовиховання, поширенню гуманістичних ідей у всі сфери буття.

**Список використаних джерел**


1. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода / Л. И. Анциферова ; под ред. К.А. Альбухановой-Славской, Б. Ф. Ломова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь. – М. : Наука. – 1990. – С. 7-17.
2. Гасюк М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки : автореф. дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / Гасюк Мирослава Богданівна ; Прикарпатський ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ. –2003. – 20 с.
3. Петренко О. Б. Становлення гендерного підходу до освіти і виховання в українському суспільстві / О. Б. Петренко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – [Вип. 27]. – Рівне : РДГУ, 2003. – Ч. 1. – С. 110-120.
4. Профессиональная самореализация личности в современном обществе : [монография] / [Е.В. Федосенко, М. В. Ягодкина, Л. Г. Чернышева и др.] ; под науч. ред. Е. В. Федосенко. – СПб. : Речь, 2009. – 121 с.
5. Ферри М.М. Феминизм и семейные исследования / М.М. Ферри // Хрестоматия по курсу «Основы гендерных исследований». – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ. – 2001. – С. 234-250.
6. Чаффинс С. «Стеклянный потолок» : занимает ли женщина США должное положение в обществе? / С. Чаффинс, М. Форбс, Г. Е. Фукуа, Дж. П. Кенджеми // Лидерство. Психологические проблемы в бизнесе. – Дубна : Феникс, 1997. – 176 с.
7. Штылева Л. В. Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3. – С. 61-67.
8. Bartol K. M. Women and men in task groups / K.M. Bartol, D.C. Martin ; R.D. Ashmore, F.K. Delboca (eds.) // The social psychology of female-male relations. – London : Acad. Press. – 1986. – P. 259-310.

**References**

1. Anciferova L. I. Lichnost' s pozicii dinamicheskogo podhoda / L. I. Anciferova ; pod red. K.A. Al'buhanovoj-Slavskoj, B. F. Lomova // Psihologija lichnosti v socialisticheskom obshhestve. Lichnost' i ejo zhiznennyj put'. – M. : Nauka. – 1990. – 7-17 s.
2. Hasyuk M. B. Psykholohichni osoblyvosti samoaktualizatsiyi suchasnoyi zhinky : avtoref. dys… kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Hasyuk Myroslava Bohdanivna ; Prykarpat·s'kyy un-t im. V. Stefanyka. – Ivano-Frankivs'k. –2003. – 20 s.
3. Petrenko O.B. Stanovlennya hendernoho pidkhodu do osvity i vykhovannya v ukrayins'komu suspil'stvi / O.B. Petrenko // Onovlennya zmistu, form ta metodiv navchannya i vykhovannya v zakladakh osvity. – [Vyp. 27]. – Rivne : RDHU, 2003. – Ch. 1. – 110-120 s.
4. Professional'naja samorealizacija lichnosti v sovremennom obshhestve : [monografija] / [E.V. Fedosenko, M. V. Jagodkina, L. G. Chernysheva i dr.] ; pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb. : Rech', 2009. – 121 s.
5. Ferri M.M. Feminizm i semejnye issledovanija / M. M. Ferri // Hrestomatija po kursu «Osnovy gendernyh issledovanij». – M. : MCGI-MVShSJeN-MFF. – 2001. – 234-250 s.
6. Chaffins S. «Stekljannyj potolok» : zanimaet li zhenshhina SShA dolzhnoe polozhenie v obshhestve? / S. Chaffins, M. Forbs, G. E. Fukua, Dzh. P. Kendzhemi // Liderstvo. Psihologicheskie problemy v biznese. – Dubna : Feniks, 1997. – 176 s.
7. Shtyleva L.V. Pedagogika i gender : razvitie gendernyh podhodov v obrazovanii / L.V. Shtyleva // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. – 2000. – №3. – 61-67 s.
8. Bartol K. M. Women and men in task groups / K. M. Bartol, D. C. Martin ; R. D. Ashmore, F.K. Delboca (eds.) // The social psychology of female-male relations. – London : Acad. Press. – 1986. – P. 259-310.

**Резюме.** В статье определено понятие «профессиональная самореализация» в русле отечественных и зарубежных исследований. Проанализированы основные подходы к определению понятия полоролевых стереотипов как фактора негативного воздействия на профессиональную самореализацию женщины. Определена роль гендерного образования в формировании общества гендерного равенства как общества, основанного на равных правах и возможностях всех граждан.

Ключевые слова: самореализация личности, профессиональная самореализация женщины, карьера, полоролевые стереотипы, гендер, гендерное образование.

**Summary.** The article defines the concept of «professional self-realization» in line with domestic and foreign researches. It analyzed the main approaches to the definitions of conception of sex-role stereotypes as a factor of negative impact on woman's professional self-realization. It identifies the role of gender education in the society modeling of gender equality as a society which is based on equal rights and opportunities for all citizens.

Key words: self-realization, professional self-fulfillment of women, career, sex-role stereotypes, gender, gender education.

**УДК 159.923**

**О.Г. УГРИН**

## РОЛЬ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО СПЕЦІАЛІСТА

*Розкрито проблему ролі організаційної ідентичності у процесі професійного становлення молодого спеціаліста. Проаналізовано особливості професійного становлення молодого спеціаліста на стадії професійної адаптації. Усвідомлення ідеалів організації, дотримання норм поведінки в ній, прийняття корпоративних цінностей визначає сформованість у особистості організаційної ідентичності. Встановлено взаємозв'язок між колективною ідентичністю, компонентами психологічної готовності та особистісними якостями, що сприяють самореалізації особистості в професійній сфері.*

***Ключові слова:*** *професійне становлення, адаптація, ідентичність, організаційна ідентичність, молодий спеціаліст*

**Постановка проблеми.**Професійне становлення молодого спеціаліста залишається актуальною проблемою сьогодення. Важливим при цьому є формування професійної компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання [4].

Разом з цим, для ефективної реалізації молодому спеціалісту необхідно не лише наявність професійних знань, відповідного диплому, але й те, наскільки швидко він зможе адаптуватись до нових умов, прийняти цінності, норми й правила організації, корпоративну культуру, усвідомити себе одним із членів команди. Саме це визначатиме сформованість організаційної ідентичності. Власне це і зумовило актуальність нашої статті.

**Мета статті** полягає у з'ясуванні роль організаційної ідентичності у професійному становленні молодого спеціаліста

**Результати теоретичного дослідження.** Теоретичний аналіз вказує на дослідження професійного становлення як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Що стосується зарубіжних вчених, то їхні основні

положення сформовано в рамках диференційно-діагностичного (Ф. Парсонсон, Г.Мюнстенберг), психодинамічного (З. Фрейд, У. Мозер, Е. Рое, Є. Бордін, А.Маслоу) напрямків, теорії рішень (Х. Томе, Г. Ріс, П. Цилер, Д. Тідеман), розвитку ( Е. Гінзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд).

Підходи до професійного розвитку у вітчизняній психології представлені у концепції професійного становлення (Т.В. Кудрявцев, Є.О. Климов, Е.Ф.Зєєр), професіоналізації (Н.С. Глуханюк, О.Р. Фонарьов, Л.М. Мітіна) , особистісно - професійному розвитку (А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова) [4].

Так, під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [4]

Ю.П. Поваренков процес становлення і реалізації професіонала розглядає як послідовне чи паралельне вирішення комплексу завдань професійного розвитку, які ставить перед собою суб'єкт пізнання і прийняття соціальної ситуації професійного розвитку із урахуванням своїх життєвих і професійних цілей [5].

Послідовність професійного становлення пропонує Є.О. Клімов [3], де виокремлює такі її стадії: оптація (період вибору професії в навчально-професійному закладі), адаптація (входження в професію і звикання до неї),фаза інтернала (придбання професійного досвіду), майстерність (кваліфіковане виконання трудової діяльності), фаза авторитету ( досягнення професійно високої кваліфікації) та наставництво (передача професіоналом свого досвіду). Перехід до кожної наступної стадії закладається в процесі попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта ряду суперечностей і криз. Відтак, для сприятливого переходу із стадії адаптації на стадію інтернала слід враховувати специфіку віку, індивідуально – особистісні особливості у формуванні професійно важливих якостей спеціаліста, мотивацію особистості до навчання, бажання самовдосконалюватись та набувати досвіду в обраній професійній сфері.

Якщо говорити про особливості професійного становлення молодого спеціаліста, то за періодизацією (Е.Ф. Зеер [2]), цей період відповідає стадії професійної адаптації, де відбувається засвоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності.

Так, для ефективного засвоєння нової соціальної ролі, адаптації й подальшій реалізацій в обраній професійній сфері молодому спеціалісту необхідно провести комплекс заходів для адаптації. Система адаптації полягає в максимальній включеності у робочий процес, взаємодію з працівниками, в процесі якої відбувається знайомство з колегами, отриманням інформації про компанію, що, в свою чергу, знижує загальну напругу та стрес від невідомого. Разом з цим, вчені вказують про існування взаємовпливу адаптаційних та ідентифікаційних процесів в організації (О.Н. Дудченко, А.В. Митиль). Так, соціально - психологічна адаптація дозволяє молодому спеціалісту прийняття встановленні норми взаємовідносин, корпоративні цінності, й культуру загалом. Саме усвідомлення ідеалів організації, дотримання норм поведінки в ній, прийняття корпоративних цінностей визначає сформованість у особистості організаційної ідентичності. В такому випадку, цінності організації стають індивідуальними цінностями особистості, що, в свою чергу, сприяє мотивації до досягнення успіху та професійному рості й розвитку.

Організаційна ідентичність є однією з форм організаційного управління і виявляється тоді, коли особистість ідентифікує себе з організацією і бажає вибрати альтернативу, яка найкраще представить інтереси організації (Дж.Чени,П.Томпкінс). В рамках теорії соціальної ідентичності (Г. Теджфел, Дж.Тернер) організаційна ідентичність виявляється через усвідомлення свого членства в соціальній групі, ціннісними й емоційними аспектами, що характеризують певну організацію. Інші автори розглядають її як співпадіння індивідуальних та організаційних цінностей (М.Пратт), сприйняття єдності і причетності (Б. Ешфорт, Ф.Мael), віданності (Н.Аллен, Дж.Майер, Л.Портер), прихильності (Р. Ван Дік) з організацією, що пов'язана із типом організації (С.Альберт, Д.Веттен) та міжгруповими взаємовідносинами (Дж.Хеннес і М.Уест) [1]. Не менш важливим є і розуміння організаційної ідентичності через призму емоційних та мотиваційних процесів (А. Рейлі та Дж.Четмен), що відбуваються в організації і які дозволяють сформувати у членів команди почуття гордості, емоційну прив'язаність та інші позитивні емоції.

Разом з цим дослідники виокремлюють три основні аспекти цього феномена: 1) безпосереднє відношення до всіх соціально –психологічних процесів, що відбуваються в організації; 2) вплив на прийняття організаційних рішень; 3) залежність від структури організації та комунікації в ній [1].

Результатом ідентифікації є прийняття чи неприйняття організаційних цінностей, а наслідком цього результату - прихильність (або нелояльність) до організації. Відтак, процес формування організаційної ідентичності для нового співробітника полягає у ініціації, входження в колектив, де необхідною умовою виступає інформованість співробітника про компанію, в якій він працює. Новий матеріал стає умовою формування цілісної картини, завдяки якій співробітник може відчути свою приналежність до організації, відчути, що все це і його теж. Формування знань про компанію включає інформаційну та організаційну складову. Інформаційна складова передбачає ознайомлення співробітників з різними сторонами життя компанії, включаючи як виробничі, так і невиробничі питання; створення інформаційної корпоративної документації: презентаційні буклети для майбутніх співробітників компанії та молодих спеціалістів, брошури з історії компанії, кодекс професійної етики, фільми про організацію та відбуваються в ній події. Що стосується організаційної, то вона включає впровадження єдиних правил і порядків, що регламентують всю діяльність компанії; застосування єдиних, відомих процедур; створення єдиного комунікаційного простору; постійне використання єдиної символіки. Ставлення до компанії формується на основі знань про неї та її оточенні,

взначає емоційну реакцію на отримані відомості, від якої також залежить, чи буде це зміст сприйнято або відкинуто, стане навколишня реальність "своєю" або залишиться "чужою" [6]. Виходячи з цього, для молодого спеціаліста надзвичайно важливим є сформувати своє ставлення до організації таким чином, щоб відчувати навколишню дійсність як «свою», почувати причетність до певної соціальної групи.

В даній статті пропонуємо емпіричне дослідження взаємозв'язку між колективною ідентичністю та психологічною готовністю до професійної діяльності студентів випускних курсів. Саме ці результати покладуть початок у дослідженні ролі організаційної ідентичності у самореалізації особистості на всіх етапах професійного становлення. Проте для дослідження студенської молоді ми застосували поняття «колективного Ми», яке дозволяє різним особистостям усвідомлювати й відчувати взаємозв'язок і загальну приналежність до конкретної спільноти (Р. Дженкінс, П. Бергер, Т. Лукман, В.Хесле, І. Штрауб, Ю. Асман, В. Тишков, В. Малахов та ін.)

Так, у випадку якщо показник колективної ідентичності буде корелювати із психологічною готовністю до професійної діяльності на етапі професійного навчання, то ймовірно, що на етапі професійної адаптації до праці прийняття цінностей й норм організації відбудеться значно швидше, а отже і ефективність праці, мотивація до діяльності та бажання підвищувати професійний рівень зростатимуть.

**Методика та процедура дослідження.**

У психологічному дослідженні взяло участь 356 студентів Львівського державного університету внутрішніх справ, віком від 21 до 25 років.

Для дослідження соціальної ідентичності використано опитувальник «Аспекти ідентичності» (AIQ-IV, автори Cheek, Smith, & Tropp, 2002, адаптовано Угрин О.Г.), що дозволяє встановити типи ідентифікаційної орієнтації особистості (напрямок ідентичності). Ці орієнтації є ключовими в житті людини, адже вони містять різні сфери особистості й впливають на її формування й особистісний розвиток (Cheek). Зокрема вчені виокремлюють персональну,колективну, соціальну та реляційну ідентичність.

Рівень психологічної готовності до професійної діяльності виявлено з допомогою таких методик: «Методика діагностики рівня готовності до професійно – педагогічного саморозвитку» та «Визначення рівня самоактуалізації особистості» («САМОАЛ», автор Е.Шостром, адаптація Н.Ф. Каліної).

Для інтерпретації отриманих даних були застосовані методи математико-статистичного опрацювання даних (комп'ютерний пакет статистичного аналізу STATISTICA у версії 8.0): описова математична статистика, кореляційний (лінійна кореляція Пірсона), порівняльний (однофакторний аналіз (тест Шеффе) аналіз.

**Аналіз результатів дослідження.**

Перевірка статистичних відмінностей між групами з високим, середнім та низьким рівнем готовності до професійної діяльності здійснювалась за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу Г.Шеффе при $p<0,05$ (див.рис.1).

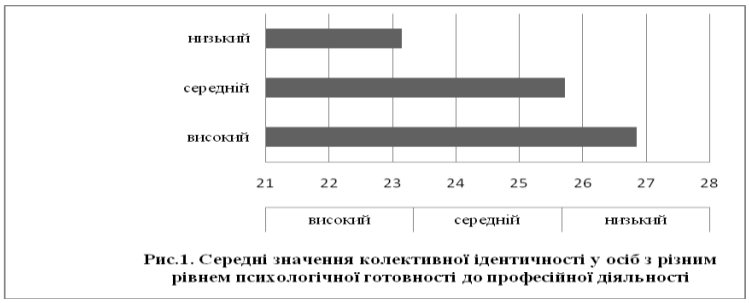



**Рис.1. Середні значення колективної ідентичності у осіб з різним рівнем психологічної готовності до професійної діяльності**

Так, особи з високим рівнем готовності до професійної діяльності, у порівнянні з іншими студентами демонструють вищі показники в колективній ідентичності. Тобто вони дотримуються й слідують просоціальним цінностям, відчувають приналежність до колективу. Також можна спостерігати прагнення відповідати груповим очікуванням і нормам.

Проведений кореляційний аналіз вказує на прямолінійні взаємозв'язки між психологічною готовністю до професійної діяльності та колективною ідентичністю (див.табл.1).

**Таблиця 1**

**Кореляційні зв'язки за шкалою " Колективна ідентичність "**

| *Показники* | *r* | *Показники* | *r* |
|---|---|---|---|
| Загальний показник самоактуалізації | 0,116* | Мотиваційний компонент готовності до професійної діяльності | 0,247** |
| Орієнтація в часі | 0,107* | Когнітивний компонент готовності до професійної діяльності | 0,255** |
| Погляд на природу людини | 0,179 ** | Морально – вольовий компонент готовності до професійної діяльності | 0,193** |
| Організаційний компонент готовності до професійної діяльності | 0,202 ** | Здатність до самоуправління | 0,201** |
| Комунікативний компонент готовності до професійної діяльності | 0,121* | | |

*Примітка: дані, позначені ** - значущі при p>0,01, * - значущі при p>0,05*

За результатом кроскореляції можна зробити висновок, що чим більше особи усвідомлюють та відчувають свою приналежність до студентської групи, тим більше у них виникає прагнення до самоактуалізації (r= 0,116 при p<0,05), позитивне ставлення до людей (r= 0,179 при p<0,01), орієнтація в часі « тут і тепер» (r= 0,107 при p<0,05).

Також встановлено, що існують взаємозв'язки між колективною ідентичністю та компонентами психологічної готовності до професійної діяльності. Так, розвиток компонентів психологічної готовності до професійної діяльності та особистісних якостей, які необхідні для самореалізації залежить від орієнтації на соціальне оточення й приналежності до певної соціальної категорії.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Професійне становлення молодого спеціаліста на стадії професійної адаптації відбувається через засвоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливих якостей, усвідомлення цінностей та дотримання норм поведінки, що декларує організація. Важливу роль у цьому процесі посідає організаційна ідентичність, коли цінності організації стають індивідуальними цінностями особистості, що, в свою чергу, сприяє мотивації до досягнення успіху та професійному росту й розвитку.

В результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено, що розвиток психологічної готовності до професійної діяльності та особистісних якостей, що сприяють самореалізації у професійній діяльності (прагнення до самоактуалізації, орієнтація в часі, погляд на природу людини) залежить від почуття приналежності особи до певної професійної групи, що, в свою чергу, підвищує рівень психологічної готовності до діяльності в майбутній професії.

Перспективною подальших досліджень вбачаємо в емпіричному дослідженні організаційної ідентичності та її впливу на професійне становлення молодого спеціаліста. А також цікавим вважаємо прослідкувати подальший професійний ріст осіб з високим рівнем психологічної готовності до професійної діяльності.

**Список використаних джерел**


1. Базаров Т.Ю., Кузьмина М.Ю. Процессы социальной идентичности в организациях [Електронний ресурс] / Т.Ю. Базаров, М.Ю. Кузьмина – Режим доступу.:http://kniga.seluk.ru/k-psihologiya/1045991-1-processi-socialnoy-identichnosti-organizaciyah-rasshirenie-uslozhnenie-socialnoy-realnosti-porozhdaet-poyavlenie.php
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 400 с.
4. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця / О.М. Кокун. – К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. – 200 с.
5. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд–во «Институт психологи РАН», 2005. – С. 360 – 384.
6. Скворцова Т., Стернин И. О корпоративной идентичности / Т. Скворцова, И. Стернин [Електронний ресурс] // Журнал "Управление компанией", 2007. – № 2. - Режим доступу http://www.management.com.ua/hrm/hrm162.html


**References**


1. Bazarov T.Ju., Kuz'mina M.Ju. Processy social'noj identichnosti v organizacijah [Elektronnij resurs] / T.Ju. Bazarov, M.Ju. Kuz'mina – Rezhim dostupu.: http://kniga.seluk.ru/k-psihologiya/1045991-1-processi-socialnoy-identichnosti-organizaciyah-rasshirenie-uslozhnenie-socialnoy-realnosti-porozhdaet-poyavlenie.php
2. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo razvitija / Je.F. Zeer. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. – 240 s.
3. Klimov E.A. Psihologija professionala / E.A. Klimov. – M.: Izd-vo "Institut prakticheskoj psihologii"; Voronezh: NPO "MODJeK". – 1996. – 400 s.
4. Kokun O.M. Psihologija profesijnogo stanovlennja suchasnogo fahivcja / O.M.Kokun. – K.: DP "Inform.-analit. agenstvo", 2012. – 200 s.
5. Povarenkov Ju.P. Sistemogeneticheskaja koncepcija professional'nogostanovlenija cheloveka / Ju.P. Povarenkov // Ideja sistemnosti v sovremennoj psihologii / Pod red. V.A. Barabanshhikova. – M.: Izd–vo «Institut psihologi RAN», 2005. – 360 – 384 s.
6. Skvorcova T., Sternin I. O korporativnoj identichnosti / T.Skvorcova, I.Sternin [Elektronnij resurs] // Zhurnal "Upravlenie kompaniej", 2007. – № 2. – Rezhim dostupu http://www.management.com.ua/hrm/hrm162.html


**Резюме.** Раскрыта проблема роли организационной идентичности в процессе профессионального становления молодого специалиста. Проанализированы особенности профессионального становления молодого специалиста на стадии профессиональной адаптации. Осознание идеалов организации, соблюдения норм

поведения в ней, принятие корпоративных ценностей определяет сформированность у личности организационной идентичности. Установлена взаимосвязь между коллективной идентичностью, компонентами психологической готовности и личностными качествами, что способствует самореализации личности в профессиональной сфере.

Ключевые слова: профессиональное становление, адаптация, идентичность, организационная идентичность, специалист

**Summary.** The problem of role of organizational identity in the process of professional formation of young specialist has been revealed. Theoretical analysis of different approaches to definition of the concept "organizational identity" has been performed. Many researchers of organizational identity described it as the main structure that includes three components: cognitive, related to understanding, knowledge and comprehension; affective, responsible for emotional attitude, feeling of guilt and worry; and behavioral, which determines actual actions and intentions. The author has analyzed the peculiarities of professional formation of young specialist at the occupational adaptation stage, when adoption of new social role, experience of independent performance of professional activity, professionally important qualities, understanding of values and abidance by rules of a certain organization are taking place. Understanding of ideals of the company, observance of its standards of conduct, accepting of corporate values, all these facts result in formation of organizational identity. Thus, the corporate values become personal values, which promote motivation for achievements and professional growth and development. The relation between collective identity components of psychological readiness and personal qualities that promote personal fulfillment in the professional sphere.

Key words: professional formation, adaptation, identity, organizational identity, young specialist

**УДК 316.36:004.77**

**Р.П. ФЕДОРЕНКО**

## ВПЛИВ ЗАЛЕЖНОСТІ ПАРТНЕРІВ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ШЛЮБНО-СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ

*Стаття присвячена дослідженню особливостей залежності партнерів від соціальних мереж, вивченню подружніх стосунків та аналізу впливу досліджуваної залежності на функціонування сімейних взаємин. Автором аналізуються особливості залежності шлюбно-сімейних партнерів від соціальних мереж, вивчення подружніх стосунків та аналізу впливу досліджуваної залежності на функціонування сімейних взаємин.*

***Ключові слова:*** *інтернет - залежність, соціальні мережі, подружні взаємини, міжособистісні стосунки, онлайн-ігри.*

**Постановка проблеми**. Сучасні інформаційні технології швидко опановують широке коло діяльності в галузі індустрії дозвілля. Серед спектру ефектів, що спостерігаються внаслідок цього поширення є позитивні та негативні, як і в більшості видів людської діяльності. Кожен з цих наслідків заслуговує на дослідження.

Феномен залежності від Інтернет вже одержав у медичній літературі статус явища, що діагностується. В міжнародній класифікації - це Internet Addiction Disorder, чи скорочено – IAD [1;4].

Більшість дослідників визнає, що розвиток залежності буває не тільки від речовин, що вводяться в організм, але й від вироблених суб'єктом емоційно забарвлених дій. Існують паралелі між закономірностями виникнення Інтернет-залежності і закономірностями формування залежностей курців, наркоманів, алкоголіків та патологічних гравців.

Вже функціонує ряд дослідницьких і консультативно-психотерапевтичних Web-служб з проблематики IAD. На жаль, для користувачів Інтернет, що проживають в Україні, жодна з цих служб не представлена українською чи російською мовою [2;6].

Останнім часом це вилилося в проблему, яку психологи безапеляційно називають «Інтернет–залежність». На думку багатьох науковців, дослідників, соціологів, політологів та економістів нашого часу, Інтернет - це одне з великих випробувань нашого суспільства [3]. Виникнувши як суто технічний засіб передачі інформації, Інтернет перетворився на важливе соціальне, економічне та навіть політичне явище, яке привертає увагу фахівців різних наук. В сучасному світі, Інтернет - всесвітня мережа дальніх зв'язків, яка з'єднує мільйони користувачів комп'ютерів у великій кількості країн.

**Актуальність** дослідження полягає в тому, що на сьогоднішній день все ще не розроблена чітка та загальноприйнята система критеріїв інтернет-залежності у осіб різних вікових категорій та їх впливу на розвиток міжособистісних взаємин.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному розгляді впливу залежності від соціальних мереж на стосунки у подружній парі.

Мета дослідження передбачає вирішення наступних **завдань:**

1. Проаналізувати зміст проблеми в науковій літературі.
2. Охарактеризувати соціальні фактори, що впливають на виникнення інтернет-залежності.
3. Емпірично дослідити особливості залежностей партнерів від соціальних мереж та їх вплив на подружні взаємини.

**Результати теоретичного дослідження.** Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення психологічної науки щодо проблеми залежності від соціальних мереж таких зарубіжних науковців, як В. Хофман, К. Янг, А. Голдберг, К. Сурратт, Д. Грінфілд, Дж. Сулер, Р. Девіс, М. Гріффітс, М. Орзак; серед вітчизняних та російських психологів проблему інтернет-залежності вивчали А. Е. Войскунський, А.С. Єгоров, А.В. Анциборов, В. Астаф'єв, Н. Кузнєцова, Е. Губенко, В. Посохова, Е. Кащенко, І. Кон, В.Пелевін та ін; системний підхід до вивчення сім'ї, де центральним є уявлення про сім'ю як цілісну систему (Ю.Е. Альошина, Т.В. Говорун, Л.Я. Гозман, С.І. Голод, В.Н. Дружинін, М.М. Обозов).

*Методи дослідження*: Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи: теоретичний аналіз літератури, анкетування, спостереження, бесіда, тестування (використовувалися: методика «Задоволеність шлюбом» В.В. Століна, Т.Л. Романової, Г.П Бутенко; «Опитувальник установок до сексу Айзенка»; авторська методика незакінчених речень).

*База дослідження*: Психологічна служба Волинського обласного центру соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді; консультанти «Мережевого маркетингу», котрі розвивають свій бізнес через інтернет.

*Новизна* дослідження полягає у дослідженні особливостей залежності партнерів від соціальних мереж, вивченні подружніх стосунків та аналізі впливу досліджуваної залежності на функціонування сімейних взаємин.

*Теоретичне значення* роботи полягає у з'ясуванні психологічних чинників залежності особистості від соціальних мереж, розкритті особливостей перебігу шлюбно-сімейних взаємин при наявності симптому залежності партнерів, чи одного з них, від соціальних мереж.

*Практичне значення отриманих результатів*: Отримані у процесі дослідження результати та сформульовані висновки можуть бути ефективно використані у психологічній службі та індивідуальній роботі практичних психологів з подружніми парами, що перебувають у кризових станах чи потребують психологічної допомоги.

**Методика та процедура дослідження.** Вибірку нашого дослідження склали 100 подружніх пар, віком від 18 до 57 років, які звернулись за допомогою, а також консультанти «Мережевих компаній», які дали згоду виступити у якості досліджуваних. Серед опитаних у 63 подружніх парах було виявлено залежність одного чи обох партнерів від соціальних мереж. Подальше дослідження проводилось саме з цими подружжями.

За віковими показниками обстежувані розподілились таким чином: 29 жінок становили групу осіб від 18 до 30 років, 22 жінки - від 31 до 45 років та 12 жінок віком від 46 до 55 років. Вибірка чоловіків була наступною: віком від 18 до 30 років було 24 особи; 25 чоловіків мали вік від 31 до 45 років та 14 осіб були віком від 46 до 57 років.

З метою вивчення залежності подружжя (чи одного з партнерів) від соціальних мереж, нами був розроблений опитувальник із п'яти тверджень, які діагностованим потрібно було оцінити від 1 до 10 балів. Високі бали свідчать про високу залежність діагностованого від соціальних мереж.

Для реалізації поставлених завдань було проведено комплексне психологічне дослідження сімейних пар, в ході якого ми отримали наступні результати.

**Аналіз результатів дослідження.** За допомогою опитувальника, який показує рівень залежності партнерів від соціальних мереж, ми побачили, що високі показники мають як чоловіки, так і жінки, відрізняються лише їхні захоплення у мережі інтернет.

Одже, як засвідчили отримані результати дослідження інтернет-залежності жінок нашої вибірки, серед вікової категорії 18-30 років переважає високий інтерес до соціальних мереж та онлайн-ігор. При цьому середні показники виявлені щодо постійної тяги до інтернету та реалізації себе за допомогою інтернет-сторінки. Жінки віком 31-45 років продемонстрували високу зацікавленість перебуванню у соціальних мережах. У жінок вікової категорії 46-55 років виявлено високі показники спілкування за допомогою Skype.

При цьому оцінювання чоловіками інтернет-залежності партнерки було наступним: щодо жінок віком 18-30 років чоловіки вважають прояв високого інтересу ними до інтернету в цілому; жінки віком 31-45 років оціюються чоловіками як такі, що багато часу приділяють інтернету вцілому, крім онлайн-ігор. Щодо жінок віком 46-55 років оцінювання чоловіками виявило середні показники за всіма пунктами опитування.

Аналіз інтернет-залежності чоловічої вибірки виявив наступне: серед осіб віком 18-30рр. переважають середні показники за всіма параметрами, окрім онлайн-ігор, де результати прояву є високими. Опитувані вікової групи 31-45рр. продемонстрували аналогічні результати; особи віком 46-57рр. виявили низькі показники прояву зацікавленості соціальними мережами, окрім онлайн-ігор, де отримані результати є середніми.

Оцінювання жінками інтернет-залежності партнерів засвідчили такі результати: у наймолодшій віковій групі (18-30рр.) високі показники виявлені щодо постійного інтересу до інтернету, проведення багато часу в соціальних мережах та онлайн-іграх. Вікова категорія 31-45рр. набрала середні показники за всіма пунктами опитування, окрім онлайн-ігор, де результати виявлені високі. Чоловіки віком 46-57рр., за оцінкою жінок, продемонстрували аналогічні попереднім результати.

Отже, як бачимо із отриманих результатів, жінки молодшої та середньої вікових категорій більше інтересу проявляють соціальним мережам та реалізації себе в них у вигляді конкретних даних із свого щоденного особистого життя. Жінки віком 46-55рр. менше часу приділяють соціальним мережам, більше – спілкуванню по скайпу.

Чоловіки усіх вікових категорій, як засвідчило дослідження, більше часу приділяють онлайн-іграм. При цьому слід зазначити, що більшість опитуваних вказали на більшу залежність від інтернету своїх партнерів, ніж себе.

Подальшим етапом нашого дослідження було визначення рівня задоволеності шлюбом у осіб даної вибірки. Як показали результати, серед жінок неблагополучним вважають свій шлюб 43 жінки; перехідним – 18 жінок, благополучним – 2 жінки.

З метою виявлення впливу соціальних мереж та інтернету в цілому на сексуальні взаємини подружжя, нами була використана авторська методика незакінчених речень.

Зазвичай на речення «На наші сексуальні стосунки, на мою думку, найбільш впливає….» чоловіки писали «рольові ігри», «настрій дружини», «відсутність інших членів родини», «настрій», «екстремальні умови», «перегляд еротики», «алкоголь». Жінки ж, у свою чергу, відзначали «настрій», «еротичні сцени у фільмах», «читання еротичних романів», «стабільність у фінансах», «алкоголь», «відсутність інших членів родини». Речення «Мій сексуальний партнер часто намагається…» - чоловіки продовжували наступним варіантом: «відтворити еротичні сцени і настрій з кіно або літератури», «придумати рольові ігри», а жінки дописували - «зайнятись сексом в екстремальних умовах», «грати в рольові ігри як порно- герої», «подивитись порнофільм, доки нікого немає вдома». Продовженням речення «Перегляд порнофільмів, як правило…» у чоловіків, здебільшого , були такі варіанти: «збуджує», «є нормальним явищем у наших сексуальних стосунках», «можна дивитись до сексу чи під час нього», «є повчальним», жінки продовжили речення наступним чином: «викликає відчуття сорому», «збуджує», «є нормальним явищем у наших сексуальних стосунках», «викликає огиду», «є пізнавальним у деяких моментах». На твердження «На успішний секс…» як чоловіки, так і жінки відповідали практично однаково - «еротичні сцени у фільмах», «читання еротичних романів», «стабільність у фінансах», «алкоголь», «відсутність інших членів родини». «Якби не… мого партнера, то сексуальні стосунки були б …» чоловіки писали «істерики …пристрастнішими», «лінь….частішими», «еротичні захоплення … нудними», жінки ж написали – «шкідливі звички… яскравішими», «тяга до порно…не цікавими», «веселий настрій … серйознішими». У реченні «Соціальні мережі часто…» чоловіки писали: «негативно впливають на мою дружину», «негативно впливають на наше сексуальне життя», «роблять з людини зомбі»; жінки продовжували речення таким чином: «негативно впливають на мого чоловіка», «негативно впливають на емоційність у стосунках», «негативно впливають на сексуальне життя». «Частота сексуальних контактів в нашій сім'ї в основному залежить від…» у чоловіків і жінок викликала однакові відповіді, які співпали з першим запитанням: «настрою дружини», «відсутності інших членів родини», «екстремальних умов», «перегляду еротики», «алкоголю», «читання еротичних романів», «стабільності у фінансах».

«Опитувальник установок до сексу Айзенка» допоміг нам встановити, що пари, які мають проблеми з інтернет-залежністю, отримали в даному опитувальнику найбільші показники за факторами «Сексуальний невротизм», «Порнографія», «Агресивний секс» та низький показник по фактору «Сексуальне збудження».

Отже, аналіз отриманих результатів за методикою незакінчених речень та опитувальником установок до сексу Айзенка засвідчив, що залежність партнерів від соціальних мереж має своєрідний вплив на сексуальні взаємини, оскільки сприяє формуванню сексуального невротизму та агресивного сексу. При цьому заслуговує на увагу той факт, що високі показники прояву порно-інтересу мають вплив на сексуальне збудження, тобто знижують його фізіологічні та психологічні прояви.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Аналіз проведеного дослідження засвідчив, що інтернет є безспірним фактором сьогодення, який суттєво впливає на різноманітні сторони життя, зокрема, на подружні взаємини. Як бачимо із отриманих результатів, серед опитаних нами осіб різної вікової категорії більшість мають високі та середні показники залежності від соціальних мереж та інтернету вцілому. При цьому різним є ставлення до інтернет-залежного партнера та задоволеності шлюбом загалом: жінки виявили високий рівень незадоволеності подружніми взаєминами, чоловіки – низькі та середні.

Варто зауважити, що залежність від соціальних мереж та інтернету робить свій негативний внесок на сексуальні стосунки у сімейному житті. Цьому факту слід приділяти особливу увагу при консультативній роботі з подружньою парою.

**Список використаних джерел**


1. Астафьев В.А. Индивидуально психологические особенности пользователей сети Интернет/ В.А. Астафьев [Электронный ресурс]//[цит. 2009, 5 квіт.].- Режим доступа: http:// psynet.carfax.ru/texts/astaf3.htm.
2. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: [б. и.] 2000. – С. 64.
3. Куфтяк Е. В. Совладающее поведение супружеской пары: динамика и структура / Е. В. Куфтяк // Психол. журн. – 2010. – Т. 31, № 3. – С. 17-24.
4. Мартынова О. С. Критерии оценки Интернет-зависимости / О. С. Мартынова // Психотерапия и консультирование. – М., 2002. – № 3. – С. 27–30.
5. Янг К.С. Діагноз – Інтернет-залежність / К. С. Янг // Мир Інтернета. – М., 2000. – № 2. – С. 36–43.


**References**


1. Astaf'ev V.A. Individual'no psihologicheskie osobennosti pol'zovatelej seti Internet/ V.A. Astaf'ev [Jelektronnyj resurs]//[cit. 2009, 5 kvit.].- Rezhim dostupa: http:// psynet.carfax.ru/texts/astaf3.htm.
2. Vojskunskij A. E. Fenomen zavisimosti ot Interneta / A. E. Vojskunskij // Gumanitarnye issledovanija v Internete. – M.: [b. i.] 2000. – 64 s.

3. Kuftjak E. V. Sovladajushhee povedenie supruzheskoj pary: dinamika i struktura / E. V. Kuftjak // Psihol. zhurn. – 2010. – T. 31, № 3. – 17-24 s.
4. Martynova O. S. Kriterii ocenki Internet-zavisimosti / O. S. Martynova // Psihoterapija i konsul'tirovanie. – M., 2002. – № 3. – 27–30 s.
5. Yanh K. S. Diahnoz – Internet-zalezhnist' / K. S. Yanh // Myr Interneta. – M., 2000. – № 2. – 36–43 s.

**Резюме.** Статья посвящена исследованию особенностей зависимости партнеров от социальных сетей, изучению супружеских отношений, анализируется влияние исследуемой зависимости на функционирование семейных отношений. Автор статьи анализирует особенности брачно-семейных партнеров от социальных сетей, изучения супружеских отношений и анализа влияния исследования исследуемой зависимости на функционирование семейных отношений.

Ключевые слова: интернет-зависимость, социальные сети, супружеские отношения, межличностные отношения, онлайн-игры.

**Summary.** The article deals with the study of the peculiarities of the partner's addiction to social networking, study of conjugal relationships and analysis of the influence of the investigated addiction on the functioning of the family relationships. The author analyzes the peculiarities of the partners' addiction to the social networking, studies the conjugal relationships and analyzes the influence of the investigated addiction on the functioning of family relationships.

Key words: internet addiction, social networking, conjugal relationships, interpersonal relationships, online games.

**159.923.2:159.922.7-056-26**

**Т.М. ФЕДЮК, Н.В. КОРЧАКОВА**

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

*У статті викладено результати теоретичного та емпіричного вивчення психологічних особливостей соціалізації дітей з вадами слуху. Виявлено особливості розвитку самооцінки, мотивації і потреб у дітей з порушеннями слуху.*

***Ключові слова:*** *діти з вадами слуху, соціалізація, соціальний розвиток, самооцінка, мотивація, молодший шкільний вік.*

**Постановка проблеми.** Соціалізація – це процес і результат входження індивіда в соціальне середовище і становлення його як соціальної особистості під впливом усієї сукупності факторів соціального середовища як цілого. Проблема соціалізації дітей із вадами слуху актуальна на даному етапі розвитку сучасного суспільства та є однією із найголовніших і складних при організації навчання та налагодження міжособистісних стосунків.

Втрата слуху, навіть часткова, створює бар`єр між людиною і суспільством, утруднює оволодіння знаннями і спеціальністю, обмежує трудову і суспільну діяльність, затримує розвиток особистості, спричиняє труднощі в формуванні адекватної самооцінки. Відсутність слуху серйозно обмежує й естетичне виховання особи, адже людина позбавляється можливості нормально сприймати звуки.

Соціальна адаптація дітей із вадами слуху часто ускладнюється емоційними та поведінковими розладами, які формуються як вторинні відхилення через первинний дефект та соціальну депривацію. Всі ці фактори безумовно впливають на розвиток особистості дитини, який характеризується розвитком здібностей, темпераменту, характеру, вольових якостей, емоцій, мотивів та соціальних установок.

Однією з нерозв'язаних соціально-педагогічних проблем на сьогодні є забезпечення соціалізації, інтеграції у суспільство осіб з вадами слуху. Головною метою навчання і виховання осіб з порушенням слуху є повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні з тими, хто несе соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин.

**Мета статті.** Мета даної статті полягає в теоретичному аналізі психологічних особливостей розвитку самооцінки в процесі соціалізації дітей з вадами слуху.

Соціалізація розглядається як розвиток і самореалізація людини протягом усього життя в процесі засвоєння і відтворення культури суспільства, тобто це процес засвоєння людиною соціального досвіду, залучення його до суспільних відносин. У процесі соціалізації особистість набуває якості, необхідні для життя в суспільстві, засвоює певні цінності і форми поведінки. При цьому людина сама бере активну участь в освоєнні норм соціальної поведінки та міжособистісних відносин, у придбанні умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації відповідних соціальних ролей та функцій.

Розширення та поглиблення соціалізації людини відбувається в трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні та самосвідомості. У сфері діяльності соціалізація пов'язана із засвоєнням нових видів діяльності, спрямованих на виділення передусім особистісних смислів, найбільш значущих саме для конкретної людини певних видів та аспектів діяльності. У сфері спілкування соціалізація розширює коло спілкування, збагачує його зміст, поглиблює розуміння інших людей, розвиває навички спілкування. У сфері самосвідомості соціалізація

означає формування власного "я" як активного суб'єкта діяльності, осмислення особистістю своєї соціальної належності, соціальної ролі, формування самооцінки та ін.

Сучасне розуміння соціалізації як процесу перетворення людини на особистість у результаті засвоєння нею суспільних норм та інтеграції в соціальні інститути дав Т. Парсонс. На його думку, витоком процесу соціалізації особистості є набуття нею самосвідомості та свідомості. Наслідком соціалізації є структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища. Так, вчений писав, "що основний характер структури окремої особистості склався у процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок протягом свого життя, включаючи, звичайно, культурні цінності й норми, інституційовані в цих системах" [7, с. 27].

Схожої позиції дотримуються представники біхевіоризму Б. Скіннер та Дж. Доллард, які вважали, що становлення особистості відбувається у процесі научання людиною соціальним нормам. Ч. Кулі та Дж. Мід вважали, що одним із механізмів соціалізації є модель "міжособового спілкування", згідно з якою індивід, дивлячись на себе очима інших людей, засвоює в результаті безлічі інтеракцій правила співжиття. Ж. Піажета, Л. Колберг запропонували"когнітивну" модель соціалізації, що зводиться до розвитку свідомості й самосвідомості дитини у процесі оволодіння образним та абстрактним мисленням.

Дитина з обмеженими можливостями значно гірше пізнає цей світ, адже відсутність здатності нормально оволодівати знаннями та спеціальністю створює бар`єр між людиною і суспільством, що в свою чергу, обмежує трудову і суспільну діяльність, затримує розвиток особистості. Специфіка дитячої інвалідності полягає в тому, що обмеження життєдіяльності виникає в період формування вищих психічних функцій, засвоєння знань і умінь, становлення особистості.

У цьому сенсі дитяча інвалідність становить серйозну проблему, оскільки накладає обмеження не тільки на прояви особистості, але і на її формування.

Діти з відхиленнями у розвитку виявляються позбавлені доступних їх здоровим одноліткам каналів отримання інформації: скуті в пересуванні і використанні сенсорних каналів сприйняття, діти не можуть опанувати всім різноманіттям людського досвіду, що залишається поза сферою досяжності. Вони також позбавлені можливості предметно-практичної діяльності, обмежені в ігровій діяльності, що негативно позначається на формуванні вищих психічних функцій. Негативні емоційні переживання, хронічна незадоволеність і т.п. можуть призводити до патологічних змін характеру, перекручувань у формуванні особистості. [8, с. 50].

У психологічній літературі зазначається, що для формування гармонійної особистості, для розвитку у дитини адекватної самооцінки, необхідної для встановлення правильних взаємин з оточуючими людьми, поруч з дитиною повинен постійно перебувати близький, люблячий і розуміючий його доросла людина. Е. Еріксон вважає тісний контакт з матір'ю в дитинстві фундаментальною основою розвитку самостійності, впевненості в собі, незалежності і в той же час теплого, довірливого ставлення до інших[3, с.59].

У цей період дитина повинна придбати почуття довіри до навколишнього світу. Це є основою формування позитивного самовідчуття. Надалі недолік емоційного спілкування позбавляє дитину можливості самостійно орієнтуватися в спрямованості та характері відносин один до одного і може призводити до страху перед спілкуванням.

Взаємини батьків з глухими дітьми досі ще мало вивчені. Сурдопедагоги цікавилися сімейними відносинами глухих з точки зору допомоги батькам у навчанні дітей з вадами слуху. Розглядалися питання участі сім'ї в процесі розвитку мовлення дитини, трудової адаптації, вихованні норм поведінки в суспільстві. Разом з тим у сім'ях, де батьки чи діти мають вади слуху, існують специфічні проблеми, що ускладнюють нормальні взаємини між ними. Добре відомо, що глуха дитина має практично збережений інтелект, можливість і бажання спілкуватися. Він адаптований у соціумі людей з вадами слуху та відчуває елементи соціальної депривації лише у ставленні суспільства чуючих. У цьому сенсі така дитина відрізняється від дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. З іншого боку, батьки глухих дітей можуть виявитися належати до соціуму чуючих людей, які пережили трагедію народження неповноцінної дитини і крах всіх надій. Взаємне нерозуміння в соціальних контактах стає причиною появи значного своєрідності в емоційних відносинах глухих дітей з оточуючими.

Постійний дефіцит у задоволенні потреб у спілкуванні веде до переважання негативних емоцій, до підвищеної дратівливості і інертності. Що призведе до виникнення соціальної ізоляції, важке переживання дискримінації. Подібна внутрішньосімейна ситуація, безперечно, особливим чином впливає на розвиток особистісних якостей дитини з порушеннями слуху. Психологічні та соціально-психологічні умови існування, розвитку і руйнувань сімей, які мають дітей з порушеннями слуху, а також проблема впливу стосунків у сім'ї на розвиток особистості дитини досі не піддавалися детальному вивченню [5, с.162].

Тому у соціальній роботі з дітьми з функціональними обмеженнями варто виділити низку загальних і специфічних закономірностей.

Детальніше зупинимося на бар'єрах, які ставить перед людиною інвалідність, виділені О. І.Холостовою та Н. Ф. Дементьєвою. У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляції інваліда, - це обумовлено або фізичними, або сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися й (або) орієнтуватися в просторі. З іншого боку, фактори зовнішнього середовища можуть збільшити або, навпаки, компенсувати вплив цих індивідних недоліків. У цьому аспекті прийнято говорити не тільки про безбар'єрне середовище для інваліда, але також про дружнє або недружнє середовище.

Це обмеження спричиняє багато наслідків, що ускладнюють положення інваліда, і вимагає вживання спеціальних заходів, що усувають просторову, транспортну, побутову ізоляцію інваліда, емоційну депривацію й забезпечують можливість трудової адаптації.

Другий бар'єр - це трудова сегрегація, або ізоляція інваліда: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім. У ряді випадків інвалід абсолютно не здатний до трудової діяльності, навіть найпростішої. Однак в інших ситуаціях інвалідам представляються (або виявляються доступні) робочі місця, що вимагають низької кваліфікації, що передбачають монотонну, стереотипну працю та невисоку заробітну плату. Таке положення обумовлене не тільки (або не стільки) обмеженістю їх індивідуальних фізичних або інтелектуальних ресурсів, скільки нерозвиненим характером ринку праці для осіб з особливими потребами. В умовах "дикої" ринкової економіки адаптація робочих місць для таких індивідів розглядається роботодавцями як невигідна й небажана.

Емоційний бар'єр також є двостороннім, він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій навколишніх із приводу інваліда - цікавості, глузування, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху й таке інше та фруструючих емоцій інваліда: жалість до себе, недоброзичливість стосовно навколишніх, очікування гіперопіки, прагнення обвинуватити когось у своєму дефекті, прагнення до ізоляції й таке інше. Подібний комплекс ускладнює соціальні контакти в процесі взаємин інваліда і його соціального середовища. І сам індивід з обмеженими можливостями, і його найближче оточення гостро мають потребу в тому, щоб емоційний фон їх взаємин був нормалізован.

Нарешті, комплексний характер має комунікативний бар'єр, що обумовлений кумуляцією дії всіх перерахованих вище обмежень, що деформують особистість людини. Розлад спілкування, одна з найбільш важких соціальних проблем інвалідів, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випадання із трудового колективу, і дефіциту звичної інформації.

**Методика та процедура дослідження.** Дослідження проводилось на базі Володимир-Волинської спеціалізованої школи для дітей з вадами слуху, та Володимир-Волинської ЗОШ № 1. Вибірка становила 40 учнів молодшого шкільного віку. Метою емпіричного дослідження було виявити особливості розвитку особистості дітей з вадами слуху, а саме, передусім: рівень самооцінки, мотивації, замкнутості і потреб. У процесі емпіричного дослідження було використано проективні методики «Неіснуюча тварина», «Намалюй людину»К. Маховера, «Колірний тест відносин (модифікація тесту А.Еткінда)», а також тест-опитувальник «Рівень афіліації»А.Мехрабіан. Вибір цих методик був зумовлений тим, що вони є простими у використанні, особливо для дітей із вадами слуху і найчіткіше відображають завдання нашого дослідження, адже малювання для дитини є природнім та звичним процесом

**Аналіз результатів дослідження.** Аналіз теоретичного матеріалу та результати проведеного емпіричного дослідження дали нам змогу виділити наступні особливості мотиваційної сфери та сфери оцінних та самооцінних відносин дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху.

Отже, діти з вадами слуху зазнають значних труднощів проникнення у зміст людських вчинків і стосунків у зв’язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. В основі цих труднощів лежить обмеженість спілкування дітей з дорослими, з однолітками в яких немає порушень слуху. Такі діти прагнуть спілкування, та не отримуючи належної підтримки дуже часто замикаються у собі.

Результати емпіричного дослідження свідчать про наявність значних проблем у розвитку особистості дитини з вадами слуху, становленню позитивної «Я-концепції», формуванні самооцінки та адекватного оцінювання власних вчинків і досягнень.

Порушення спілкування з оточуючими частково ізолює дитину з порушеннями слуху від людей, що веде до утруднення формування самосвідомості та інших особистісних утворень. Провідними емоціями дітей з порушеннями слуху є оптимістичність, агресивність, ригідність; кожна емоція проявляється залежно від ситуації та індивідуальних особистісних якостей і властивостей кожної дитини. Особливо гостро проявляється потреба в соціальній активності, в спілкуванні та яскравих переживаннях, у прихильності. Спостерігається загальне бажання дітей з порушеннями слуху бути емоційно залученими до спільної взаємодії з оточуючими, рівень самооцінки не є сталим, він залежить від ситуації, в якій перебуває дитина, також характерною особливістю є емоційна вразливість.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** У результаті дослідження було виявлено наступне. Наявність значних об’єктивних проблем у пристосуванні та взаємодії з оточуючим світом спричиняє появу у глухих дітей таких особистісних рис, низька самооцінка та мотивація, недостатня гнучкість, егоцентризм, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, навіюваність, агресивність.

Є помітним загальне бажання дітей з порушеннями слуху бути емоційно залученими до спільної взаємодії з оточуючими, рівень самооцінки не є сталим, він залежить від ситуації, в якій перебуває дитина, також характерною особливістю є емоційна вразливість. Недолік емоційного спілкування позбавляє дитину можливості самостійно орієнтуватися в спрямованості та характері відносин один до одного і може призводити до страху перед спілкуванням.

У дітей з порушеннями слуху, в процесі соціалізації необхідно формувати цілий ряд особистісних можливостей, таких як: творчу і пізнавальну активність особистості, високий рівень саморегуляції; набір інтелектуально-особистісних характеристик, які свідчать про ерудицію, культуру особистості, перцептивні властивості особистості, які визначають здатність адекватно сприймати і оцінювати учасників спільної діяльності; навички спілкування; адекватну самооцінку і рівень домагань.

Визнання успіхів дитини, спілкування і доброзичливе ставлення до неї з боку дорослих та однолітків сприяє становленню позитивної «Я-концепції», формуванню самооцінки та адекватного оцінювання власних вчинків і досягнень.

**Список використаних джерел**


1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ.высш.пед. учеб.заведений / Т.Г. Богданова – М.: Академия, 2002. – 224с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Боскис Р. М. – М. : Педагогика, 1963. – 215 с.
3. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник / В.Й. Бочелюк, А.В. Турубанова. - К. : Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
4. Зотова А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. // Дефектология. – 1997. – №6 – с.21-25.
5. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка. / А.В. Мудрик. – М., 2002. -378с.
6. Підручник / Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 6-те вид.,стереотип. – К.:Либідь, 2008.– 560с.
7. Розанова Т. В., Соловйов І. М. Психологія глухих дітей. / Т.В. Розанова, І.М. Соловйов –М.: Просвещение, 2001. – 119с.
8. Роюк С. Є. Міжособистісна взаємодія дітей з вадами слуху / С.Є. Роюк // Психологічні перспективи. – 2009. – 142с.
9. Синяк В.А., Нудельман В.В. Особливості психічного розвитку глухої дитини. / В.А. Синяк, В.В. Нудельман – М.: Просвещение, 2001 – 161с.


**References**


1. Bogdanova T. G. Surdopsihologija: Ucheb.posobie dlja stud.vyssh.ped. ucheb.zavedenij / T.G.Bogdanova – M.: Akademija, 2002. – 224s.
2. Boskis R. M. Gluhie i slaboslyshashhie deti / Boskis R. M. – M. : Pedagogika, 1963. – 215 s.
3. Bochelyuk V. Y. Psykholohiya lyudyny z obmezhenymy mozhlyvostyamy: navch. posibnyk/ V.Y. Bochelyuk, A.V. Turubanova. – K. : Tsentr uchbovoyi literatury, 2011. – 264 s.
4. Zotova A. M. Integracija rebjonka-invalida v sredu zdorovyh sverstnikov kak metod social'noj adaptacii. // Defektologija.- 1997.- № 6- 21-25 s.
5. Mudryk A. V. Sotsial'na pedahohika. / A.V. Mudryk. – M., 2002. -378s.
6. Pidruchnyk / Trofimov Yu.L., Rybalka V.V., Honcharuk P.A. ta in.; za red. Yu.L. Trofimova. – 6-te vyd.,stereotyp. – K.:Lybid', 2008.– 560s.
7. Rozanova T. V., Solovyov I. M. Psykholohiya hlukhykh ditey. / T.V. Rozanova, I.M. Solovyov – M.: Prosveshchenye, 2001. – 119s.
8. Royuk S. Ye. Mizhosobystisna vzayemodiya ditey z vadamy slukhu / S.Ye. Royuk // Psykholohichni perspektyvy. – 2009. – 142s.
9. Synyak V.A., Nudel'man V.V. Osoblyvosti psykhichnoho rozvytku hlukhoyi dytyny. / V.A. Synyak, V.V. Nudel'man – M.: Prosveshchenye, 2001 – 161 s.



**Резюме.** В статье изложены результаты теоретического и эмпирического изучения психологических особенностей социализации детей с недостатками слуха. Выявлены особенности развития самооценки, мотивации и потребностей у детей с нарушениями слуха.



Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, социализация, социальное развитие, самооценка, мотивация, младший школьный возраст.



**Summary.** The article presents the results of theoretical and empirical study of psychological characteristics of socialization of children with hearing impairments.



Key words*:* the features of self-esteem, motivation and needs of children with hearing impairment.



**УДК159.922.8-057.87**



**О.М. ХЛІВНА**


## ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЗДОРОВ'Я В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ


*У статті досліджується психопрофілактичний аспект діяльності психолога в студентському середовищі. Студентський вік розглядається як окремий період життєвого циклу людини. Наведено результати емпіричного дослідження стану психічного здоров'я студентської молоді під час навчальної діяльності у вищому закладі освіти. Визначено психопрофілактичне поле діяльності психолога щодо психічного здоров'я в студентському середовищі.*



**Ключові слова**: *психологічна профілактика, психічне здоров'я, студентський вік, навчальна діяльність, психолог.*

**Постановка проблеми.** Психопрофілактика захворювань є ефективним засобом збереження здоров'я особистості в сучасних умовах життя та праці. Психопрофілактика – це галузь медичної психології, яка розробляє заходи, що запобігають виникненню психічних захворювань, а також вивчає питання соціальної і трудової адаптації хворих.

Як свідчить практика роботи медиків і психологів, значна частина населення має спрощений погляд на хворобу та лікувальний процес і розуміє цю проблему як систему: хвора людина – лікар – ліки, лікувальна технологія – курс лікування – здорова людина тощо. Багато людей не розуміють необхідності власної турботи та індивідуальної відповідальності за стани фізичного та психічного самопочуття. Здорова людина здебільшого вважає своє здоров'я природнім станом, у непорушності котрого вона не сумнівається і психологічно не сприймає можливість захворювання. Тому і виникає легковажне ставлення до проведення профілактичних заходів.

Головне завдання психопрофілактики – попередження різних порушень психічної діяльності, головним чином, невротичної, викликаної дією побічних факторів на психіку людини. Психопрофілактику розділяють на первинну та вторинну. Первинна психопрофілактика включає широку мережу залучення різних верств населення до здорового способу життя, праці та відпочинку. Вторинна психопрофілактика включає систему ранньої діагностики негативних психічних змін та активне їх запобігання. Як правило, предметом наукового дослідження в студентському віці виступають питання вивчення факторів, оцінювання та психокорекції психічного здоров'я. Психопрофілактичний та просвітницький аспекти менш зазначені.

Період навчання у вищому закладі освіти є значущим періодом становлення особистості. Гармонійний розвиток усіх рівнів психіки студентської молоді під час навчання може проходити лише за умови відчуття внутрішнього комфорту та гармонії із соціальним оточенням. Студентський вік (17–25 років) як об'єкт психологічних досліджень був зазначений лише наприкінці 60-х – початку 70-х років минулого століття в роботах Б. Ананьєва [1]. Основні положення про сутність, закономірності, типологічні особливості студентів визначено в роботах О. Бондаренка, Л. Виготського, Е. Еріксона, І. Кона, Л. Подоляк, Х. Ремшмідта, Г. Саллівана, Т. Титаренко. Суперечливості становлення особистості в студентському віці визначено в роботах Л.Балабанової [2].

**Мета статті.** Соціальна значущість та недостатня дослідженість проблеми розвитку психічного здоров'я студентства обумовили вибір теми. Об'єкт дослідження – психічне здоров'я студентської молоді. Предмет дослідження – психопрофілактика та психодіагностика здоров'я студентської молоді. Мета дослідження полягає в теоретичному й експериментальному вивченні особливостей проведення психопрофілактики та психодіагностики здоров'я студентської молоді в навчальному процесі, визначенні специфіки роботи психолога з даного напряму.

**Результати теоретичного дослідження.** Цінними для нашого аналізу є дослідження Б.Ананьєвим студентського віку як окремого періоду життєвого циклу людини [1]. Вчений визначає студентство як особливу і професійну, і виробничу групу. На його думку, здоров'я в студентському віці залежить від вікових особливостей розвитку, специфічних особливостей праці та умов життя [1]. Запропоновані принципи комплексного вивчення людини та її здоров'я лягли в основу психологічного дослідження в студентському віці закономірностей розвитку індивідуальності студентів у вищій школі, психологічних особливостей студентів та інших аспектів.

В останні роки до проблеми психічного здоров'я молоді звертаються багато дослідників. Зокрема, Г. Качарян, Н. Шеченко, Т. Яценко (питання збереження психічного здоров'я студентів засобами психотерапії), Ж. Вірна, Л. Бурлачук, О.Рагімова (питання особливостей соціального здоров'я студентів), Р. Сірко, Ю. Ящишина (питання факторів впливу на психічне здоров'я студентів) та інші. Наукове вирішення проблеми здоров'я молодої людини в сучасній психології здійснюється на принципах біологічної, соціальної, психологічної та духовної компоненти загальної структурної моделі [3;4].

Науковий аналіз показав, що менше вивчалися особливості психічного здоров'я студентів, недостатньо розробленою є система розвитку, збереження й підтримки психічного здоров'я студентства під час навчання у вищому закладі освіти. Тому окреслена проблема в сучасних умовах набуває найбільшої актуальності.

**Методика та процедура дослідження.** Процедура дослідження проводилась відповідно до поставленої мети та дослідницьких завдань:

1.Здійснювався теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феномену психічного здоров'я людини.

2.Експериментально виявлявся стан розвитку психічного здоров'я студентської молоді під час навчальної діяльності у вищому закладі освіти.

3.Визначалися домінуючі показники актуального стану в загальній структурі психічного здоров'я студентів.

4.Окреслювалось психопрофілактичне поле діяльності психолога в студентському середовищі навчального закладу.

5.Окреслювалось просвітницьке поле діяльності щодо психічного здоров'я в студентському середовищі навчального закладу.

Методи дослідження: бесіда, опитувальник 16 PF Кеттелла, методика визначення акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека, опитувальник САМОАЛ (адаптація Н. Каліної), тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва.

**Аналіз результатів дослідження.** Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку психічного здоров'я в студентському віці дав підстави взяти за основу емпіричного дослідження наукову модель

психічного здоров'я студентської молоді, що складається з вивчення кількох сфер прояву, а саме: особистісної, мотиваційної, емоційно-поведінкової. Таку модель аргументовано необхідністю вивчати не тільки актуальний стан психічного здоров'я в студентському віці, але й окреслити психопрофілактичне та просвітницьке поле діяльності психолога в студентському середовищі навчального закладу.

Психодіагностичне обстеження студентів на етапі контрольного експерименту відбувалося за такою програмою:

1. Психодіагностика особистісного аспекту здоров'я за допомогою тесту-опитувальника 16 PF Кеттелла. Діагностична мета методики – змалювати «автопортрет особистості» як індивідуальне поєднання сильних і слабких сторін, виявити домінуючий тип, зв'язок між типами особистості, ступінь прояву тих чи інших ознак типу.

2. Психодіагностика мотиваційного аспекту здоров'я за допомогою опитувальник САМОАЛ (адаптація Н. Каліної), тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва. Дані методики діагностують: перша – позитивні та негативні мотиваційні тенденції, друга – вольову регуляцію особистості.

3. Психодіагностика емоційного аспекту здоров'я за допомогою методики визначення акцентуацій характеру Леонгарда-Шмішека та бесіди. Діагностична мета опитувальника – визначити індивідуальний профіль емоційних та поведінкових змін.

Вибірку дослідження становили студенти біологічного факультету та факультету психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Середній вік респондентів 18,8 ± 2,1 року.

Отримані результати наступні: а) особистісні чинники містять: ціннісно-смисловий компонент, що домінує у загальній структурі здоров'я та має соціальну й особистісну спрямованість, характерологічні особливості та значущі регуляторні властивості; б) соціальними чинниками виступають: задоволеність відносинами в сім'ї, задоволеність навчальною діяльністю, наявність сприятливого найближчого оточення (задоволеність спілкуванням з референтним оточенням, відчуття підтримки, довіри, комфорту, можливість збагачення в особистісному плані, вміння встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми); в) аналіз структури соціальних та особистісних чинників студентської молоді дозволив об'єднати їх у наступні блоки: «самоактуалізація як критерій розвитку психічного здоров'я», «осмисленість життєдіяльності», «здатність до саморегуляції поведінки», «сімейне благополуччя», «задоволеність навчальною діяльністю», «соціальна та особистісна спрямованість»; г) акцентуйованість представників вибірки встановлена на рівні 80% від загальної кількості; у 16,5% вибірки відсутня вираженість акцентуацій характеру, але наявна схильність до їх розвитку; у 3,5% вибірки виявлена відсутність вираженості та схильності до будь-яких акцентуацій; більшість опитаних мають акцентуації за емотивним, гіпертимним, екзальтованим і циклотимним типами; подібний розподіл збігається з даними досліджень українських вчених-психологів, що може свідчити про певну тенденцію до загального розподілу в межах популяції та потребує додаткового вивчення; д) у структурі індивідуальних показників простежуються специфічні загальні особливості й специфічні вікові та ґендерні відмінності досліджуваних студентів.

Таким чином, психічне здоров'я студентської молоді характеризується як достатнім, так і недостатнім рівнями розвитку психічного здоров'я студентів, що відображає резерви особистісних та соціальних потенцій, виступає певним ресурсом для успішної реалізації психопрофілактичної програми відповідно до вимог навчальної діяльності вищої школи.

Наступним етапом нашого плану було виявлення психопрофілактичного поля роботи з студентами вищої школи. Шляхом бесіди та аналізу ми намітили своєрідність такої діяльності у відповідному освітньому просторі, а саме доцільно в психологічній профілактиці здоров'я студентів:

- передбачити розробку, апробацію та впровадження розвиваючих програм з врахуванням кожного етапу навчального процесу;
- забезпечити умови оптимальної соціалізації в навчальному закладі та новому колективі, попередити її можливі ускладнення;
- надати психологічну допомогу в усвідомленні тих сфер життя та діяльності, в яких студенти хотіли б самореалізуватись та сприяти виникненню студентської взаємодопомоги в таких спробах;
- організувати вивчення психологічних характеристик вікових етапів дорослого життя, їх особливостей, акме-потенцій, конструктивного та деструктивного варіантів розвитку індивідуальності (на основі психологічних та інших систем вікової періодизації та біографічному матеріалі);
- ознайомити з можливими порушеннями психічного та психосоматичного здоров'я сучасної людини;
- формувати реалізацію потреби в самопізнанні, саморозвитку та саморегуляції.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів на даному етапі дослідження дають підстави зробити такі висновки: психопрофілактична робота з студентами як суб'єктами освітнього середовища - це не самоціль, а частина професійної діяльності психолога вишу, спрямована на створення умов, сприятливих для психічного та психологічного здоров'я та подальшого розвитку молодої людини.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективним та актуальним є пошук ефективних шляхів організації психологічного супроводу процесу розвитку психічного здоров'я студентської молоді в умовах вищого навчального закладу; розробка основ, змісту та послідовності професійної кооперації спеціалістів у здійсненні цього процесу, розвиток прагнення досягти гармонії та психологічного благополуччя і студентами, і педагогічними працівниками навчальних закладів.

**Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград : ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку / Л. М. Балабанова // Психологія : зб. наук. праць НПУ. – К., 1999. – С. 169–174. – (Вип. 4 (7)).
3. Сірко Р.І. Деякі аспекти впливу сімейного середовища на психічне здоров'я студентів / Р.І. Сірко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – 2001. – Т. 3, ч. 3. – С. 198–201
4. Хлівна О. М. «Психологія здоров'я» для психологів: програма нового спецкурсу / О. М. Хлівна // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. – № 10. – С. 12–16.
5. Ящишина Ю.М. Експериментальне дослідження соціальних та особистісних чинників психічного здоров'я студентської молоді / Ю. М. Ящишина // Проблеми емпіричних досліджень у психології. – Випуск 2. – Факультет психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – Київ : Гнозис, 2009. – С. 308–314.

**References**

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznanija / B.G. Anan'ev. – Leningrad : LGU, 1968. – 338 s.
2. Balabanova L. M. Psykholoho-pedahohichni problemy student·s'koho viku / L. M. Balabanova // Psykholohiya : zb. nauk. prats' NPU. – K., 1999. – 169–174 s. – (Vyp. 4 (7)).
3. Sirko R.I. Deyaki aspekty vplyvu simeynoho seredovyshcha na psykhichne zdorov"ya studentiv / R.I. Sirko // Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. S.D. Maksymenka. – 2001. – T. 3, ch. 3. – 198–201 s.
4. Khlivna O. M. «Psykholohiya zdorov"ya» dlya psykholohiv: prohrama novoho spetskursu / O.M. Khlivna // Praktychna psykholohiya ta sotsial'na robota. - 2004. – № 10. – 12–16 s.
5. Yashchyshyna Yu.M. Eksperymental'ne doslidzhennya sotsial'nykh ta osobystisnykh chynnykiv psykhichnoho zdorov"ya student·s'koyi molodi / Yu. M. Yashchyshyna // Problemy empirychnykh doslidzhen' u psykholohiyi. – Vypusk 2. – Fakul'tet psykholohiyi Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. – Kyyiv : Hnozys, 2009. – 308–314 s.

**Резюме**. В статье исследуется психопрофилактический аспект деятельности психолога в студенческой среде. Студенческий возврост расматривается как отдельный период жизненного цикла человека. Приводятся результаты эмпирического исследования состояния психического здоровья студенческой молодёжи во время обучения в высшем учебном заведении. Определено психопрофилактическое поле деятельности психолога относительно психического здоровя в студенческой среде.

Ключевые слова: психологическая профилактика, психическое здоровья, студенческий возраст, учебная деятельность, психолог.

**Summary.** Psychopreventive aspect of psychologist activity in student environment is examined in the article. Student's age is considered to be a period of human life cycle. The results of an empirical research of the students' mental health in the period of study in a higher educational establishment are represented. Psychopreventive measures providing by psychologist for mental health of the students are defined.

Key words: psychological prevention, mental health, student age, educational activities, psychologist.

**УДК 159.922.8:[159.923.2:316.662]** **Н.О. ХУПАВЦЕВА**

## ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Стаття присвячена теоретичним та емпіричним аспектам проблеми взаємозв'язку між статусом та особистісними якостями підлітка, що обумовлюють його становлення. Особливу увагу акцентовано на характеристику одного з компонентів статусу підлітка – соціальну активність. Розкрито значущість рівня впевненості, як важливої якості, що являється власністю особистості і є необхідною умовою існування як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей. Встановлено, що підлітковий вік характеризується посиленим прагненням до спілкування, де здійснюється інтегральна оцінка себе, своєї цінності в даній референтній групі, свого соціально-комунікативного рангу.*

***Ключові слова:*** *соціальний статус, соціальна активність, впевненість, роль, підліток.*

**Постановка проблеми.** В сучасній психології існують різні трактування статусу, які відображають ті чи інші його характеристики. Статус – це певне становище, яке даний суб'єкт займає в суспільстві, спільності чи групі, і та значимість, яку атрибують йому інші. Статус – поняття, пов'язане з визнанням особистої влади чи здібностей. В соціальній психології терміном «соціальний статус» позначається співвідносна позиція в соціальній системі, яка визначається за рядом специфічних ознак. Вступаючи у взаємодію, кожний орієнтується на статус іншого і підбирає для себе відповідну роль. Соціальна роль – це динамічний аспект статусу [6].

За визначенням А.А. Налчаджяна, статус особистості – це місце, яке займає вона в структурі групи, організації. Соціальна група має ієрархію офіційних статусів і кожний її член займає в ній той чи інший статус. Людина, будучи членом декількох груп, відповідно займає декілька статусів. Будь-яка система статусів вимагає того, щоб люди займали в ній більш високе чи більш низьке положення стосовно відношення один до одного. На думку Е.А. Ануфрієва, поняття соціального статусу включає не стільки атрибутивні, скільки функціональні, оціночні і навіть нормативні ознаки [4].

Соціальний статус особистості, на думку багатьох авторів обумовлений ставленням до неї інших людей, які, з одного боку, визнають її права, а з іншого – очікують і вимагають виконання певних функцій, реалізації певних форм поведінки. Становлення статусу – дуже складний процес, що обумовлюється взаємодією низки об'єктивних і суб'єктивних факторів [4].

Усі соціальні статуси можна поділити на два основні типи: ті, які пропонуються індивідові суспільством або групою незалежно від його здібностей і зусиль, і ті, які особистість досягає власними зусиллями.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що всі проведені в напрямку дослідження можна умовно поділити на дві групи. До першої належать роботи, присвячені аналізові взаємозв'язку між статусом та особистісними якостями дитини, що обумовлюють його становлення. Друга група досліджень присвячена аналізу зовнішніх чинників, що детермінують статус дитини. Так, у психологічній теорії не раз порушувалось питання про залежність статусу дитини не лише від її особистісних якостей, але й від властивостей групи, відносно якої визначається статус.

**Метою статті** є спроба визначити основні підходи до поняття соціального статусу; проаналізувати взаємозв'язок між статусом та особистісними якостями підлітка, що обумовлюють його становлення; розкрити значення основної особливості соціальної структури спектру ролі. проаналізувати вплив особистісних якостей підлітка на соціальний статус в групі.

**Результати теоретичного дослідження.**

Соціальний статус як соціальний феномен існує тільки в органічному поєднанні соціального і особистісного. Хоч статус і характеризує особистість, насамперед, як об'єкта соціального розвитку, він повинен розглядатись як єдність об'єктивного і суб'єктивного, особистісного. Особливо яскраво це виявляється в процесі соціально-психологічного вивчення підлітків [6].

Характерною особливістю підлітка є посилене прагнення до спілкування з ровесниками, передусім з однокласниками, і трохи старшими за себе, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Він прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати авторитет. Для цього йому потрібно відповідати очікуванням однолітків, що не завжди є високоморальними. У товаристві ровесників починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові морально-етичні вимоги. В результаті самосвідомість підлітка набуває нового рівня розвитку. Під час аналізу поведінки та особистісних якостей друзів у підлітка складається система вимог не лише до них, а й до себе. У своїх товаришах він цінує принциповість, сумлінне ставлення до справи, громадську активність, впевненість у собі, щирість, чесність, доброту, силу, правдивість, тощо. Значущими є також якості, що безпосередньо стосуються його взаємодії з однолітками [1].

Статус характеризується не тільки відносною стабільністю, а й динамічністю, рухливістю, пов'язаними зі зміною обставин життя, власною поведінкою і діяльністю особистості. Бажаний соціальний статус підлітків забезпечується значною мірою завдяки власним особистісним якостям (товариськість, замкненість, покірність, впевненість, підозрілість, мрійність, самостійність) та здібностям, а не особистісним чинникам, хоч і відіграють важливу роль у первинній соціалізації, не визначає автоматично місце особистості у суспільстві.

Однією з основних рис особистості, а, отже, і одним з провідних компонентів її статусу є соціальна активність. Остання детермінує способи самореалізації особистісного потенціалу, який, відповідаючи соціальним очікуванням суспільства, у своєму результативному вимірі ініціював би формування соціального статусу, актуалізував статусний набір особистості в контексті всіх ланок її соціалізації. У зв'язку з цим особистісний потенціал особистості як суб'єкта соціального статусу необхідно розглядати в різних аспектах. З одного боку – це відносно статична система, яка містить концепцію життя (акумульована система у вигляді сукупності знань, світогляду) і новий життєвий досвід. З іншого – це динамічна система, тобто, власне, життєдіяльність особистості, спрямована на оптимальне вирішення певних життєвих проблем.

Становлення особистості відбувається в умовах, коли природний потяг до самоствердження, успіху стикається із зростаючою конкуренцією, високими вимогами до особистості і тій чи іншій групі. Потрібні такі якості, які дозволять підлітку успішно інтегруватися в складне соціальне середовище, бути лідером не лише в групі, але і в своєму житті [7].

Перелік загальних якостей містить у собі: компетентність – знання тієї справи, у якій людина проявляє себе; активність – уміння діяти енергійно; ініціативність – висування ідей, пропозицій; товариськість – відкритість для інших, готовність спілкуватися; кмітливість – здатність доходити до суті явищ, бачити їхні причини й наслідки, визначати головне; наполегливість – прояв сили волі, завзятості, уміння доводити справу до кінця; самовладання – здатність контролювати свої почуття, свою поведінку в складних ситуаціях; спостережливість – уміння бачити, мимохідь відзначати важливе; працездатність – витривалість, здатність вести напружену роботу; самостійність – незалежність у судженнях, уміння брати на себе відповідальність; організованість – здатність планувати свою діяльність, проявляти послідовність, зібраність [3].

У перелік специфічних якостей входять: організаторська проникливість – здатність зрозуміти світ іншої людини; здатність до активного психологічного впливу – розмаїтість засобів впливу на людей залежно від індивідуальних якостей, від сформованої ситуації; схильність до організаторської роботи, власна позиція, потреба брати відповідальність на себе.

На думку багатьох авторів [1, 3, 4, 5], підліток для досягнення бажаного соціального статусу повинен розвивати в собі такі якості як, компетентність, активність, ініціативність, товариськість, кмітливість, наполегливість, самовладання, спостережливість, працездатність, самостійність, організованість, інтелект, комунікабельність, емпатію, доброту.

Слід також додати, що впевненість – одна з важливих якостей, яка визначає соціальний статус підлітка у колективі. Впевненість у собі є власністю особистості, ядром виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок та здібностей, які визначають соціальну сміливість у постановці нових цілей та визначенні завдань, а також ініціативу, з якою людина береться за їх виконання [8].

Крім того, у контексті поняття «впевненість у собі» науковці використовують такі концепти як самовідношення й самооцінка (У. Джемс, С. Купурсмит, С. Максименко, Дж. Марвелл, С. Пантилєєв, М. Розенберг, Р. Уайлі), образ-Я (М. Борищевський, І. Бех, І. Кон, Л. Бороздіна, Є. Соколова), Я-концепція (Р. Бернс, Е. Еріксон, В. Столін), саморегуляція (Б. Братусь, В. Клочко, Д. Леонтьєв, В. Петровський, С. Рубінштейн), а також більш життєві – загальне благополуччя, задоволеність життям та інше.

Впевненість у собі є необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатного до самостійного вибору цілей. Самоорганізація особистості на суб'єктивному рівні неможлива без відчуття впевненості у собі, як повноцінного оволодіння собою, як здатність самостійно ставити цілі та діяти відповідно до них, зберігаючи адекватну критичну позицію стосовно самого себе, здатності передбачати результати дій до їх виконання, самостійно будувати стратегію досягнення цілей відповідно до внутрішніх особистісних змістів. Це означає вміння співвідносити потреби, що виникають, з власними можливостями та з прийнятними для даної людини способами реалізації, що відповідає соціокультурним орієнтирам даного суспільства в кожній конкретній ситуації, групі [8].

Впевненість у собі формується та виявляється у спілкуванні. Саме у цьому процесі здійснюється інтегральна оцінка себе, своєї цінності в даній референтній групі, свого соціально-комунікативного рангу, який певною мірою визначає самооцінку та рівень домагань. Одним із чинників формування впевненості у собі є суб'єктивна позитивна оцінка результатів власних дій та оцінки, що надходять з боку значущих людей. Суттєву роль відіграють спеціальні тренінги для підлітків, які дозволяють цю впевненість виробити.

До основних ознак впевненої в собі особистості відносять: емоційність мови (не соромиться висловлювати почуття, не говорить натяками, не намагається пом'якшити свої висловлювання); повна відповідність між словами (промовою) і будь-якими іншими поведінковими реакціями (проявляє емоції відповідно до почуттів; пряме вираження власної думки (не боїться протистояння і сміливо висловлює свою думку, не замислюючись, як його сприймуть оточуючі); виражена здатність до імпровізації (не боїться проявити емоції, виказати симпатію чи антипатія) [8].

Лише при наявності певних особистісних якостей та вмінні їх проявити особистість підлітка займає певне місце в тій чи іншій групі, набуваючи тим самим соціального статусу. Ця ніша є відносним становищем людини в групі, що наділяє її правами і обов'язками, дає можливість виконувати певну роль і отримувати оцінку.

Хоча кожному статусу відповідає певна, особлива роль, кожен окремий статус пов'язаний з цілим спектром ролей, що вважається основною особливістю соціальної структури і має назву набір ролей – повний комплект рольових стосунків, який є характерним підліткам внаслідок того, що вони відповідають певному соціальному статусу. Роль являє собою комплекс занять та дій, тісно пов'язаних з діяльністю інших людей. Взаємодія індивідів у групах здійснюється через сукупність відповідних ролей. Групи складаються з комплексів ролей, що переплітаються, які виконують члени групи в процесі взаємодії. Набір ролей відрізняється від множинності ролей, оскільки, множинність ролей пов'язана не з одним, а з декількома статусами, які займає особа і які часто можуть належати до різних сфер [3].

Загалом, соціальний статус особистості – це складне, багатопланове поняття, яке відображає єдність, взаємообумовленість і соціальну природу «внутрішнього» і «зовнішнього» буття особистості і як носія свідомості, і як суб'єкта діяльності. Це, з одного боку, інтегративне утворення, яке вміщує в себе рівні розвитку індивіда в його цілісності, з іншого боку – це визначена лінія поведінки (система діяльності і спілкування, в контексті колективної діяльності, реалізація життєвих установок особистості). Статус особистості – це поняття, яке співвідноситься з поняттям соціальної ролі, яке показує місце людини в системі суспільних відносин і пріоритетну для особистості систему соціальних функцій, включаючи не лише атрибутивні, а й функціональні, оцінні (соціальний престиж) і нормативні ознаки. Соціальний статус найбільш повно розкриває не лише основні функції особистості як суб'єкта статусних відносин, а й успішність її діяльності в основних сферах індивідуального буття, яка нерозривно пов'язана з певним рівнем розвитку особистісних якостей підлітка [2, 3].

Соціальний статус – соціальна позиція людини в межах групи або спільноти, яка пов'язана з її певними правами та обов'язками. Соціальний статус особистості виявляється у безпосередніх стосунках однієї людини з іншою (у межах окремо взятої групи), у ціннісно-орієнтаційному ставленні до іншого і побудовою своєї лінії поведінки відповідно до цього. «Якість» становища індивіда у групі, його визнання, пов'язане із вмінням

орієнтуватися в соціальному середовищі, до того ж орієнтуватися, успішно, що значною мірою обумовлено особистісними рисами особистості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива її подальшого дослідження полягає у вивченні питань пов'язаних з аналізом зовнішніх чинників, що детермінують статус підлітка; впливу лідерських якостей та самооцінки на статус підлітка в групі.

**Список використаних джерел**


1. Вивчення особистості підлітка / За ред. М.Д. Дригус. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – 128 с.
2. Евтихов О. В. Тренинг лідерства: Монография / О. В. Евтихов – СПб.: Речь, 2007. – 256 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Мн. : Тетра Системс, 2000. – 431 с.
4. Невідома Я. Г. Проблеми дослідження соціального статусу у сучасній психології / Я.Г. Невідома // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки» : зб. наук. пр. / за ред. : С. Д. Максименка., Н. О. Євдокимової. – Миколаїв : ТОВ фірма «Іліон», 2010. – Вип. 4, т. 2. – С. 178–182.
5. Ніколаєнко О. В. Особливості вивчення лідерства як феномена міжособистісних стосунків / О.В. Ніколаєнко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : Збірник наукових праць. – Х. : ХДПУ, 2000. –Вип. 11. – С. 90–95.
6. Плюскин Ю.М. Пространственное поведение и социальный статус ребенка в группе / Ю.М. Плюскин, О.А. Богатырева, О.Е. Биченкова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С.106–116.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Учеб. Пособие. / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 616 с.
8. Ромек В.Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В.Г. Ромек // Психологический вестник РГУ, Выпуск 1, Часть 2. – Изд-во РГУ, 1996. – С. 96–102.


**References**


1. Vyvchennya osobystosti pidlitka / Za red. M.D. Dryhus. – K.: In-t psykholohiyi APN Ukrayiny, 1994. – 128 s.
2. Evtihov O. V. Trening liderstva: Monografija / O. V. Evtihov – SPb.: Rech', 2007. – 256 s.
3. Kolominskij Ja.L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah / Ja.L. Kolominskij. – Mn. : TetraSistems, 2000. – 431 s.
4. Nevidoma Ya.H. Problemy doslidzhennya sotsial'noho statusu u suchasniy psykholohiyi / Ya.H. Nevidoma // Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlyns'koho. Seriya «Psykholohichni nauky» : zb. nauk. pr. / za red. : S. D. Maksymenka., N.O. Yevdokymovoyi. – Mykolayiv : TOV firma «Ilion», 2010. – Vyp. 4, t. 2. – 178–182 s.
5. Nikolayenko O.V. Osoblyvosti vyvchennya liderstva yak fenomena mizhosobystisnykh stosunkiv / O.V. Nikolayenko // Zasoby navchal'noyi ta naukovo-doslidnoyi roboty : Zbirnyk naukovykh prats'. – Kh. : KhDPU, 2000. – Vyp. 11. – 90–95 s.
6. Pljuskin Ju. M. Prostranstvennoe povedenie i social'nyj status rebenka v gruppe / Ju.M. Pljuskin, O.A. Bogatyreva, O.E. Bichenkova // Voprosy psihologii. – 1993. – № 2. – 106–116 s.
7. Rajs F. Psihologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta: Ucheb. Posobie. / F. Rajs. – SPb.: Piter, 2000. – 616 s.
8. Romek V.G. Ponjatie uverennosti v sebe v sovremennoj social'noj psihologii / V.G. Romek // Psihologicheskij vestnik RGU, Vypusk 1, Chast' 2. – Izd-vo RGU, 1996. – 96–102 s.



**Резюме.** Статья посвящена теоретическим и эмпирическим аспектам проблемы взаимосвязи между статусом и личностными качествами подростка. Особое внимание акцентировано на характеристику одного из компонентов статуса подростка – социальную активность. Раскрыто значимость уровня уверенности, как важного качества, что является собственностью личности и необходимым условием существования субъекта активности, который способен к самостоятельному выбору целей. Установлено, что подростковый возраст характеризуется усиленным стремлением к общению, где осуществляется интегральная оценка себя, своего социально-коммуникативного ранга, своей ценности в коллективе.



Ключевые слова: социальный статус, социальная активность, уверенность, роль, подросток.



**Summary.** The article is devoted to the theoretical and empirical aspect of the problem of the relations between the status and personal qualities of the teenager, Which identify his (teenager's) development. The special attention is paid to the characteristics of one of the components of the teenagers' status – their social activity. Thus social activity is one of the main features of the personality and therefore one of the leading components of the teenagers' status.

Social status of the personality is the complicated conception, which reflects the unity, interconnection and social nature of the “inner” and “outer” world of the personality. The personality’s status is the conception which coincides with social role notion. It identifies the place of the human being in the system of social relations.

Key world: social status, social activity, self-confidence, role, teenager.

**УДК 159.922.76-056.26:316.472** **С.Є. ЧАГАРНА**

## ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

*Статтю присвячено проблемі інтеграції дітей з порушеннями слуху, успіх якої значною мірою залежить від своєчасного виявлення й точного встановлення рівня зниження слуху, оптимального вибору засобів лікування, реабілітації та організації психологічного супроводу. Форми та методи виховання і навчання дітей з порушенням слуху повинні бути різноманітними й враховувати рівень зниження слуху, час виникнення та швидкість розвитку патологічного процесу, що призвів до порушення слуху; ступінь і характер мовленнєвих порушень.*

***Ключові слова:*** *інтеграція, порушення слуху, туговухість, глухота, мовлення, критерії, класифікація.*

**Постановка проблеми.** Діти з порушення слуху є однією із важко інтегрованих категорій осіб із особливими потребами. Успіх інтеграції значною мірою визначається часом її початку: чим раніше у дитини виявляється порушення, тим більш продуктивними стають спільні зусилля кваліфікованих спеціалістів й батьків у подоланні бар’єрів між дитиною та навколишнім середовищем. Своєчасне і точне визначення рівня зниження слуху у дітей є необхідною передумовою оптимального вибору засобів лікування, реабілітації та організації психологічного супроводу.

Особливості розвитку дітей із порушеннями слуху полягають у тому, що першопричиною виступає біологічний чинник (фізичний дефект слуху) і як наслідок, – соціальне порушення спілкування. Головні прояви цих наслідків носять функціональний характер (недорозвиток мовлення, особливості пізнавальних процесів тощо). Навіть незначне зниження слуху в дитини дуже часто заважає її нормальному психофізіологічному й психологічному розвитку, утруднює таким чином виховання та навчання, інтеграцію у суспільство і може негативно відобразитися на розвитку особистості в цілому.

**Результати теоретичного дослідження.** На сьогоднішній день в науковій літературі існують різноманітні визначення зниження слуху: «пошкодження слуху», «вади слуху», «порушення слуху», «порушення слуху та мови», «обмеження слуху». Так, Г. Аліх пропонує застосовувати поняття «пошкодження слуху» в тих випадках, коли існує безповоротне порушення слуху, а для менш поширеного, менш важкого пошкодження – термін «порушення слуху» [7, с.11]. Останнім часом широко використовується термін «порушення слуху та мовлення» (H. Breiner). Це визначення в понятійному плані означає, що пошкодження слуху спричинило порушення мовлення. Аналізуючи різноманітні підходи до термінології, ми підсумовуємо, що незважаючи на її різноманітність, узагальнюючим поняттям, яке можна застосовувати до всіх видів ураження слуху, є «порушення слуху» [6].

Загалом до осіб із порушеннями слуху належать діти, які мають стійке (безповоротне) двостороннє (на обидва вуха) порушення слухової функції, за якого звичайне (на слух) мовленнєве спілкування з оточуючими людьми є утрудненим (туговухість) або неможливим (глухота) [3].

Порушення слуху тією чи іншою мірою трапляється доволі часто як у дорослих, так і в дітей різного віку. Зазвичай вони мають тимчасовий характер. Такі вади слуху називаються кондуктивними (порушення проходження звуку). Сучасна медицина застосовує різноманітні засоби лікування кондуктивних порушень, у результаті яких слух може відновлюватися. Окрім тимчасових порушень, є так звані стійкі, пов’язані із ураженням внутрішнього вуха (порушення сприймання звуку). У цьому випадку відновлення нормального слуху методами сучасної медицини неможливе. На сучасному етапі розвитку, медицина пропонує лише підтримувальну терапію, певні профілактичні заходи, слухопротезування (підбір індивідуальних слухових апаратів) і довготривалу систематичну психолого-педагогічну корекцію [1, 3, 8].

Наступна група порушень слуху стосується центральних його розладів (порушення аналізу сигналів – звукових, мовних) та характеризується нормальним або незначним підвищенням порога слуху. Діти цієї групи поводять себе як слабочуючі, здатні до сприйняття локалізації звуку, аналізу коротких звуків, сприйняття мовлення за наявності інших подразників, запам’ятовування звуків, підтримування довільної й мимовільної слухової уваги.

Розрізняють три групи причин виникнення порушення слуху в дитячому віці: спадкові, вроджені, набуті. Спадкові (генетичні) порушення слуху пов’язані з наявністю цієї вади в близьких родичів або мутацією певних генів. Найбільший їх відсоток спостерігається в ранньому віці до оволодіння мовленням. Незважаючи на значну кількість спадкових хвороб, які можуть призвести до стійких порушень слуху, такий вид порушень трапляється доволі мало. Як зазначає Н. Назарова, відсоток спадкової (генетичної) передачі глухоти не є високим, як прийнято вважати: за даними статистики, майже 90 % дітей, які народжені від глухих батьків, не мають порушень слуху [4, 5].

Ендогенні та екзогенні патологічні впливи на орган слуху плоду, чи в момент пологів або в період новонародженості, як зазначають у своїх працях В. Лебедєв, А. Насєдкін, Д. Тарасов, О. П. Токарев; О. Венгер, О. Єкжанова, О. Стребельова; І. Корольова, Л. Шипицина, викликають вроджену туговухість або глухоту. Етіологія вроджених порушень слухового органа достатньо різнорідна: повна або часткова аплазія – недорозвиток внутрішнього вуха, відсутність барабанної порожнини; атрезії – зрощення зовнішнього слухового проходу. У дітей із вродженою туговухістю й глухотою трапляються синдроми, за яких порушення слуху поєднуються з іншими порушеннями – зору, опорно-рухового апарату, інтелекту (синдром Usher, синдром Cogan, синдром Refsum, синдром Waardenbung, синдром Helweg-Larsen).

Набуті порушення слуху зустрічаються найчастіше. Серед причин цього, як зазначають Н. Преображенский, І. Солдатов, Ю. Ісхакі, Л. Кальштейн, М. Козлов, А. Левін, О. Стребельова, О. Венгер, О. Єкжанова; В. Астапов; Л. Шипицина, основне місце займають:

- вірусні інфекції (респіраторні захворювання, грип, кір, вітрянка, скарлатина, менінгіт, епідемічний паротит (свинка), віспа, пневмонія), у тому числі нейроінфекції (менінгоенцифаліт);
- запальні процеси (запалення середнього вуха – отит);
- захворювання носа й носоглотки (хронічна нежить, аденоїди тощо);
- загальна інтоксикація;
- застосування ототксичних антибіотиків (група аміногликозидів: стрептоміцин, гентаміцин, неоміцин, мономіцин);
- травми голови (родові та післяродові);
- неврити слухового нерва тощо.

Різні автори, як правило, виділяють три ступені туговухості (легку, середню, важку) та групу глухоти. Спільною для цих класифікацій є межа між туговухістю і глухотою – 80-90 дБ.

В. Астапов; Р. Боскіс; І. Корольова; Л. Нейман; Л. Кузнєцова, Л. Переслені, Л. Солнцева; О. Стребельова, О. Венгер, О. Єкжанова розрізняють вроджену, перилінгвальну та постлінгвальну глухоту. Вроджена глухота – це глибока втрата слуху з народження або в перші місяці життя. Діти із вродженою глухотою можуть навчитися мовлення, але найчастіше у спілкуванні використовують мову жестів. Перилінгвальна глухота передбачає втрату слуху в період оволодіння мовленням від 1,5 до п'яти років. Такі діти починають говорити, проте після втрати слуху їхній мовленнєвий розвиток зупиняється й без спеціальних занять їхнє мовлення може руйнуватися. У таких дітей після втрати слуху мовлення зберігається, але порушується розуміння оточуючих людей.

Найбільш поширеною класифікацією глухих дітей у нашій країні є аудіолого-педагогічна класифікація Л. Неймана, що часто застосовується в освітніх закладах. Відповідно до цієї класифікації глухі діти належать до однієї із чотирьох груп, залежно від об'єму сприйнятих мовних частот. Перша група глухоти – частотний діапазон звуків, доступних для сприймання глухою дитиною обмежений – 125–250 Гц. Діти, які належать до першої групи, можуть навчитися реагувати на гучний голос біля вушної раковини, але розрізнення звуків, слів та фраз для них недоступне. Друга група глухоти – діапазон частот, що сприймається, – до 500 Гц. Діти цієї групи реагують на гучний голос біля вуха й розрізняють окремі голосні звуки, наприклад а, о, у, але при звукопідсиленні та тренуванні розпізнають ритм, паузи, логічний наголос. Третя група глухоти – діапазон частот, що сприймається, – до 1000 Гц. Діти реагують на голос розмовної сили (55-70 дБ), розрізняють майже всі голосні й окремі слова та фрази, мелодику розповідної й питальної інтонацій. Четверта група глухоти – діапазон частот до 2000 Гц і вище. Діти сприймають голос розмовної сили на певній відстані від вушної раковини, відрізняють голосні звуки, а дехто з них – знайомі слова та фрази. Розпізнавання фонем не перевищує 20–22 %, переважно сонорні, шиплячі, свистячі.

В основу класифікації дітей із порушеннями слуху в зарубіжній практиці покладено кількісний принцип, тобто ступінь ураження слухової функції. Так, наприклад, англійський учений Т. Вотсон (T. Watson) розподіляє школярів із порушеннями слуху на такі групи: перша – діти з легким порушенням слуху, до яких не потрібно застосовувати спеціальні методи навчання, оскільки порушення не впливає на їхню навчальну діяльність та учіння; друга – особи з частковою втратою слуху (менше 60 Дб) розподіляються на підгрупи А й Б. У групу А входять ті, котрі продовжують відвідувати звичайну школу, проте користуються слуховими апаратами, читанням із губ тощо; а в групу Б – діти, які навчаються в спеціальних школах; третя – школярі із втратою слуху (більше 60 Дб), яким потрібне спеціальне навчання [2].

В цілому, усі класифікації туговухості базуються на принципі визначення гостроти слуху кількісним методом. Для цього, при проведенні дослідження слуху, береться до уваги оцінка сприйняття частот в зоні мовленнєвого діапазону (таб.1).

Таблиця 1

**Класифікація порушень слухової функції у дітей на основі оцінювання середньої втрати слуху**

<table>
<tr><td rowspan="2">Автори</td><td rowspan="2">Частоти</td><td colspan="7">Середня втрата слуху (дБ) і відповідні діагнози</td></tr>
<tr><td>30</td><td>40</td><td>50</td><td>60</td><td>70</td><td>80</td><td>90</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Huizing</td><td rowspan="2">500, 1000, 2000</td><td colspan="6">Туговухість</td><td rowspan="2">Глухота</td></tr>
<tr><td colspan="2">Легка</td><td colspan="2">Середня</td><td colspan="2">Важка</td></tr>
<tr><td>Hudgins</td><td>500, 1000, 2000</td><td colspan="3">Туговухість</td><td colspan="3">Часткова глухота</td><td>Повна глухота</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="2">Monnier, Kuhn, Peix</td><td rowspan="2">500, 1000, 2000</td><td colspan="3">Туговухість</td><td rowspan="2">Глухота</td></tr>
<tr><td>Легка</td><td>Середня</td><td>Глибока</td></tr>
<tr><td rowspan="2">M. Portmann<br>Cl. Portmann</td><td rowspan="2">500, 1000, 2000</td><td colspan="3">Туговухість</td><td colspan="2" rowspan="2">Майже повна глухота</td></tr>
<tr><td>Незначна</td><td>Легка</td><td>Важка</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Л. Нейман</td><td rowspan="2">400, 1000, 2000, 4000</td><td colspan="3">Туговухість, ступінь</td><td colspan="2" rowspan="2">Глухота</td></tr>
<tr><td>I</td><td>II</td><td>III</td></tr>
</table>

Загалом, основами класифікації порушень слуху виступають різноманітні критерії, серед яких – стан слуху, час настання зниження слуху, наявність або відсутність додаткових відхилень, стан словесного мовлення.

О. Венгер, О. Єкжанова, О. Стребельова диференціюють дітей із порушеннями слуху, за наявністю (порушення інтелекту, зору, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери) або відсутністю додаткових відхилень у розвитку (діти, які не мають додаткових відхилень у розвитку). Беручи за основу критерій словесного мовлення, О. Венгер, О. Єкжанова, О. Стребельова розрізняють дітей із порушеннями слуху на ненавчених, тобто тих, які не говорять; дітей, у мовленні котрих є окремі слова; дітей, які мають коротке фразове мовлення з аграматизмом; дітей із розгорнутим фразовим мовленням з аграматизмом; дітей із нормальним фразовим мовленням, яке відповідає віковим нормам [3]. Характер і ступінь мовленнєвої функції у дітей з порушеннями слуху залежать від взаємодії трьох основних чинників: ступеня порушення слуху; часу виникнення даного порушення; умов розвитку дитини після виникнення порушення слуху. Даний взаємозв'язок загалом може бути представлений наступним чином: чим гірше дитина чує, тим гірше (за інших рівнозначних умов) вона розмовляє; чим раніше виникає порушення слуху, тим важче (за інших рівнозначних умов) порушення мовлення; чим раніше приймаються спеціальні заходи щодо збереження або розвитку нормального мовлення, тим краще (за інших рівнозначних умов) зберігається у дитини мовлення. Стан мовлення у дитини з порушенням слуху може залежати також і від динаміки розвитку патологічного процесу в органах слуху. Проте динаміка розвитку мовлення у дітей з порушеннями слуху, так само як і у чуючих дітей, безумовно залежить й від їх індивідуальних особливостей.

**Висновки.** Отже, на сьогоднішній день існує добре розроблена класифікація порушень слуху. Врахування особливостей первинного дефекту, глибини порушення слухової функції та локалізації ураження в органі слуху є необхідною передумовою розуміння індивідуальних особливостей психічного розвитку дітей з вродженими або ранніми порушеннями слуху. Подолання порушення розвитку вимагає цілісного мультидисциплінарного впливу на особистість дитини із порушеннями слуху та знань про те, що вона з повною або частковою втратою слуху характеризується не лише зменшеним, а й викривленим словниковим запасом. Велике значення при цьому має врахування взаємозалежності слуху й мовлення: чим вищий рівень розвитку мовлення, тим більше можливостей використання остаточного слуху. Необхідною умовою навчання розмовного мовлення дітей із порушеннями слуху є раннє та якісне слухопротезування, тривале перебування у мовному середовищі, спілкування із чуючими однолітками та членами родини, максимальне використання остаточного слуху. Незважаючи на те, що порушення слуху (глухота, туговухість) спричиняє досить важкі наслідки для розвитку усного мовлення, певні особливості психічного розвитку у дітей, вітчизняна та зарубіжна психологічна наука характеризує їх як таких, що мають достатні можливості для успішної інтеграції у соціальне та загальноосвітнє середовище.

**Список використаних джерел**


1. Королёва И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха) / И. В. Королёва. – [2-е изд.]. – СПб. : КАРО, 2012. – 752 с.
2. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : учеб. пособие [для студ. дефект. пед. вузов] / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский ; под. ред. В. И. Селивестрова. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
3. Специальная дошкольная педагогика : учеб. пособие / [Е. А. Стребелева и др.]; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – 312 с.
4. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – [3-е изд., испр.] – М. : Академия, 2004. – 400 с.
5. Шипицина Л. М. Ребенок с нарушенным слухом в семье и обществе / Шипицина Л. М. – СПб. : Речь, 2009. – 203 с.
6. Янн П. А. Воспитание и обучение глухого ребенка: Сурдопедагогика как наука : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / П. М. Янн ; пер с нем. Н. М. Назаровой, Л. Н. Родченко. – М. : Академия, 2003. – 248 с.
7. Alich G. Zur Problematik der Terminologie bei Hörgeschädigten // Orientierungen der Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 21 der Zeitschrift „Hörgeschädigtenpädagogik», Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun / U. Gerner (Hrsg.). – Heidelberg, 1987. – S. 11.
8. Frederick N. Martin. Pediatric audiology / N. Martin Frederick. – New Jersey. : Prentice-Holl, 1997. – Pp. 113 – 174.

**References**

1. Koroljova I. V. Kohlearnaja implantacija gluhih detej i vzroslyh (jelektrodnoe protezirovanie sluha) / I.V. Koroljova. – [2-e izd.]. – SPb. : KARO, 2012. – 752 s.
2. Nejman L. V. Anatomija, fiziologija i patologija organov sluha i rechi : ucheb. posobie [dlja stud. defekt. ped. vuzov] / L. V. Nejman, M. R. Bogomil'skij ; pod. red. V. I. Selivestrova. – M. : Vlados, 2001. – 224 s.
3. Special'naja doshkol'naja pedagogika : ucheb. posobie / [E. A. Strebeleva i dr.]; pod red. E.A. Strebelevoj. – M. : Akademija, 2001. – 312 s.
4. Special'naja pedagogika : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. N.M. Nazarovoj. – [3-e izd., ispr.] – M. : Akademija, 2004. – 400 s.
5. Shipicina L. M. Rebenok s narushennym sluhom v sem'e i obshhestve / Shipicina L. M. – SPb. : Rech', 2009. – 203 s.
6. Jann P. A. Vospitanie i obuchenie gluhogo rebenka: Surdopedagogika kak nauka : ucheb. posobie [dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij] / P. M. Jann ; per s nem. N. M. Nazarovoj, L. N. Rodchenko. – M. : Akademija, 2003. – 248 s.
7. Alich G. Zur Problematik der Terminologie bei Hörgeschädigten // Orientierungen der Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 21 der Zeitschrift „Hörgeschädigtenpädagogik», Festschrift zum 60. Geburtstag von Alfred Braun / U. Gerner (Hrsg.). – Heidelberg, 1987. – 11 s.
8. Frederick N. Martin. Pediatric audiology / N. Martin Frederick. – New Jersey. : Prentice-Holl, 1997. – Pp. 113 – 174.

**Резюме**. Статья посвящена проблеме интеграции детей с нарушениями слуха, успех которой зависит от своевременного выявления и точного установления уровня снижения слуха, оптимального выбора средств и методов лечения, реабилитации и организации психологического сопровождения. Формы и методы воспитания и обучения детей с нарушениями слуха должны быть разнообразными, а также должны учитывать уровень снижения слуха, время возникновения и скорость развития патологического процесса; степень и характер речевых нарушений.

Ключевые слова: интеграция, нарушения слуха, тугоухость, глухота, речь, критерии, классификация.

**Summary**. The article is devoted to the problem of integration of hearing disorders children, wich success is largely depends on the time of its beginning, timely determination of child diminished hearing level, the choice of optimal treatment, rehabilitation and psychological support organization. The methods of education of hearing disorders children must to be various and include hearing state, beginning time of diminished hearing, absence or presence of additional abnormalities, verbal speech state.

Key words: integration, hearing disorders, hearing loss, deafness, verbal speech, criterions, classification.

**УДК 159.947:159.923** **Т.В. ЧМИР**

## ВОЛЬОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*У статті проаналізовано та обґрунтовано теоретичні погляди стосовно структури вольової сфери особистості. Розглянуто теоретичні погляди стосовно структури вольової сфери особистості як цілісної системи. Питання про «вольову особистість» є одним із найбільш дискусійних питань у психології волі, стосовно якого на теперішній час немає єдності поглядів і чіткості висловлених позицій.*

***Ключові слова:*** *воля, структура вольового акту, функції, вольові якості.*

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день багато вчених і психологів торкаються проблеми волі. Воля має велике значення в житті кожної людини. Ми згодні, що без сильної волі неможлива ніяка творча, розумова, трудова і інша діяльність. Вона необхідна і в навчальній роботі, тобто в середніх та вищих учбових закладах, в справі оволодіння науками і культурою поведінки. Кожна людина має вольові якості, які допомагають їй в особистому житті, в побуті, у взаємовідносинах з іншими людьми. Отже, нам би хотілося зазначити, що в понятті «воля» виразно простежується цілісний характер психіки людини. На думку Л.С.Виготського, генеральний шлях розвитку психіки пролягає зв'язки. Тому вивчення феномена волі виводить нас на дослідження особистості, свідомості, самосвідомості особистості, її мотивів і потреб, емоцій і мислення, пам'яті та уяву. Заслуга психології, ми вважаємо, полягає не тільки в увазі до проблеми волі, а й у визначенні важливих положень, що стосуються цього феномена.

**Мета роботи** — проаналізувати теоретичні погляди стосовно структури вольової сфери особистості як цілісної системи. Питання про «вольову особистість» є одним із найбільш дискусійних питань у психології волі, стосовно якого на теперішній час немає єдності поглядів і чіткості висловлених позицій.

**Результати теоретичного дослідження.** Питання, які стосуються волі, у світовій філософії і психології розв'язували по-різному. У психології часто виокремлюють три головні сфери: інтелектуальну, емоційну, вольову. Вперше раціональну природу волі заперечив А. Шопенгауер. Він трактував волю як темну, несвідому,

ірраціональну силу, котра лежить в основі світу. Тому від неї людина повинна звільнитись, щоб мати якусь надію в житті [2].

Інше філософське питання про волю стосується свободи волі. Є два його розв'язання: детермінізм (свободи волі нема) та індетермінізм (свобода волі є).

За С.О. Левицьким, питання про свободу волі розпадається на три питання:

- про свободу дії (вона обмежена законами фізики, фізіології);
- про свободу вибору (тобто чи здатна людська воля вибирати між мотивами; за детерміністами, вольове життя людини зводиться до боротьби мотивів, у якій найсильніший мотив автоматично перемагає, але критерієм сили мотиву може бути тільки його дієвість. Отже, про те, який мотив вважати найсильнішим, ми дізнаємося не раніше, ніж він переможе);
- про свободу хотіння, бажання (це питання про те, чи відповідає відчуття бажання можливості - цей рівень питання є найглибшим, він стосується проблеми моральної відповідальності людини за свої вчинки).

На наш погляд, вдале розв'язання проблеми свободи волі полягають у визнанні внутрішньої, суб'єктної детермінації довільних вчинків людини, яка постає такою закономірністю, що реалізується лише через вільне волевиявлення. Недарма В.С. Бажусь підкреслював, що справжня воля насамперед пов'язана з позитивною свободою, із можливістю творчої постановки цілей, які прямо не виходять з конкретних обставин, але спрямовані на перетворення цих обставин і себе в них [5].

На думку С.Л. Рубінштейна, становлення волі - це становлення суб'єкта, здатного до самовизначення. Тут самовизначення не слід розуміти як абсолютну невизначеність з нічим. Йдеться про дотримання міри між власним впливом людини на свої вчинки і впливом інших сил. Джерелом такої детермінації є не якийсь загальний «закон мотивації», а сутність людини, її неповторне « Я »[6].

Власне воля, на що вказують дослідники, є тим психічним процесом, який вирізняє людський спосіб існування. Завдяки волі ми маємо вищі - довільні форми інших психічних процесів (уваги, процесів пам'яті тощо), які не властиві жодній істоті, крім людини.

Найбільш дослідженими є такі якості волі, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість, самовладання та ініціативність. Погляд на волю як на інтегральну цілісну характеристику особистості у дослідженнях розкритий значно менше. Нас цікавлять, насамперед, не окремі вольові якості людини, а вся структура вольової організації особистості, в якій різноманітні параметри вольової активності даного конкретного індивіда утворюють цілісну систему, інакше кажучи, йдеться про цілісний образ «вольової» (або «невольової») людини, рівень вольового розвитку особистості.

У радянській психології була поширена тенденція розуміти волю як засіб підпорядкування індивідуальних мотивів вищим суспільним цілям. Звідси виводилася вольова природа індивідуальних цінностей особистості, що їх розуміли як засвоєні суспільні ціннісні надбання. Проте існує інший погляд на індивідуальні цінності, згідно з яким їхнє походження постає не як суспільне (зовнішнє), а як сутнісне, духовне (внутрішнє). У цьому разі волю слід розуміти не як засіб підкорення особистості соціуму, а як засіб реалізації, втілення людиною власної сутності в її життєдіяльності. Однак уявлення про соціальну сутність волі за останні роки втрачає колишню популярність у вітчизняній науці, а уявлення про волю як духовну, сутнісну силу людини дедалі поширюється [1].

У психологічній науці є декілька найпоширеніших визначень поняття волі.

Згідно з поглядами В. Селіванова, під волею слід розуміти активність особистості, передусім активність регуляції в умовах подолання труднощів. Ця активність має два аспекти: змістовий та аспект форми виявлення процесу. Загалом форми активності особистості поділяють на:

- *імпульсивну* (миттєву психічну реактивність особистості на внутрішні чи зовнішні впливи - без роздумів, оцінки наслідків);
- *звичну,* де дії є здебільшого стереотипними, а вольовий контроль відбувається за звичкою;
- *вольову,* як вищу форму активності, за якоїсь особливості ситуації - напруження між мотивацією і перешкодою чинять найбільший опір особистості та вимагають зусиль свідомої саморегуляції поведінки [4].

За В. Іванниковим, під волею слід розуміти довільну форму мотивації зі створенням додаткового спонукання (чи гальмування) до суспільно-необхідної чи соціально-контрольованої дії.

Воля - це:

- остання стадія в оволодінні людиною власними процесами, а саме в опануванні власним мотиваційним процесом;
- це довільне створення спонукання до дії через суб'єктивний мотив.

Власне воля є не лише особливим способом мотивації, а її особливою формою - довільною мотивацією. Воля належить до особистісного рівня регуляції, який характеризують наявністю особистісного смислу, тобто відображення у свідомості людини відношення мотиву до цілі та умов дії [3].

Отже, воля трактувалась як активність, як форма мотивації, як діяльність. Трапляються визначення, в яких вона постає як психічний процес свідомого керування діяльністю, котрий виявляється в подоланні труднощів і перешкод на шляху до мети.

Воля - це свідоме управління людиною своєю діяльністю та поведінкою, що виявляється у прийнятті рішення, подоланні труднощів і перешкод на шляху досягнення мети, виконання поставлених завдань [2].

Воля - це свідомо спрямована активність особистості. Вона є внутрішньою активністю психіки, пов'язаною з вибором мотивів, прагненням до досягнення мети, зусиллям до подолання перешкод, мобілізацією внутрішньої напруженості, здатністю регулювати спонукання, можливістю приймати рішення, гальмуванням поведінкових реакцій [6].

Усе це - специфічні властивості волі. Зв'язок волі з активністю має важливу характеристику - умисність, свідому цілеспрямованість психічних процесів у стані вольової активності.

Свідомість і воля є самостійними, хоча й поєднаними та пересічними гранями психічного. Виконуючи свою роль у психічному процесі, свідомість не стає волею, але все ж таки є її важливою ознакою. Свідомість і у вольовому процесі залишається свідомістю. Вона забезпечує виконання волею її функцій.

Загалом вольова діяльність особистості охоплює:

- вольові процеси, які мають місце у будь-якому вольовому вчинку, зусиллі;
- вольову діяльність, яка виражається у здійсненні довільних і мимовільних дій;
- вольові стани - це тимчасові психічні стани, які оптимізують, мобілізують психіку людини на подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод. Часто такі стани виявляються у вольовому зусиллі, яке відображає силу нервово-психічного напруження, що мобілізує фізичні, інтелектуальні й моральні сили людини;
- вольові якості - відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення людини.

Вольова регуляція завжди починається з інтелектуального акту, з усвідомлення проблемної ситуації. Рефлексія й аналіз проблемної ситуації вимагають «вмикання» вольових актів - це «моменти руху» діяльності. У моменти «пуску» і «зупинки» вольового регулювання роль інтелекту найбільш виражена.

Воля виконує дві взаємопов'язаних функції - спонукальну та гальмівну.

Спонукальна функція забезпечує активність людини в подоланні труднощів і перешкод. Якщо в людини відсутня актуальна потреба виконувати дію, але при цьому необхідність виконання її вона усвідомлює, воля створює допоміжне спонукання, змінюючи смисл дії (робить його більш значущим), зумовлюючи переживання, пов'язані з передбаченими наслідками дії.

Основним виявом волі стає вчинок. Спонукання людини до дій створюють певну впорядковану систему - ієрархію мотивів - від природних потреб до вищих спонукань, пов'язаних із переживанням моральних, естетичних та інтелектуальних почуттів. Якщо виходити з розуміння волі як моральної саморегуляції, тоді основною її характеристикою стане підкорення особистих мотивів соціально значущим, а акцент переноситься на проблему спрямованості особистості.

Гальмівна функція виявляється у стримуванні небажаних виявів активності. Ця функція найчастіше виявляється в єдності зі спонукальною. Людина здатна гальмувати виникнення небажаних мотивів, виконання дій, поведінку, які суперечать уявленням про зразок, еталон і здійснення яких може поставити під сумнів або зашкодити авторитету особистості. Вольове регулювання поведінки було б неможливим без гальмівної функції [5].

Вольова дія може реалізуватись в простих і складних формах.

У простому вольовому акті спонукання до дії спрямоване на більш чи менш усвідомлену мету, може безпосередньо переходити у дію. Простий вольовий акт має дві фази:

1) виникнення спонукання та усвідомлення мети;

2) досягнення мети.

Складну вольову дію характеризує опосередкований свідомий процес: дії передує врахування її наслідків, усвідомлення мотивів, планування. Така дія потребує значного напруження сил, терпіння, наполегливості, вміння організувати себе на виконання дії [1].

Деякі вчені (В.А. Крутецький, В.В. Богословський) виділяють у вольовому акті два етапи:

- підготовчий, етап мисленої дії, обдумування, на якому усвідомлюється мета, визначаються шляхи і засоби її досягнення, приймається рішення;
- виконавський, на якому відбувається виконання прийнятого рішення і самооцінка виконаної дії[4].

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Отже, на тлі розмитості позиції стосовно існування феномена загального вольового розвитку особистості та засобів його визначення простежується досить чітка тенденція вивчення окремих вольових якостей (їх розвитку, виховання, динаміки, різноманітних чинників, ролі у різних видах діяльності тощо), яка виявилася з самого початку вивчення проблеми волі й успішно продовжується і поглиблюється в сучасних експериментальних дослідженнях. Нас цікавлять, насамперед, не окремі вольові якості людини, а вся структура вольової організації особистості, в якій різноманітні параметри вольової активності даного конкретного індивіда утворюють цілісну систему, інакше кажучи, йдеться про цілісний образ «вольової» (або «невольової») людини, рівень вольового розвитку особистості.

Тому вивчення феномена волі виводить нас на дослідження особистості, свідомості, самосвідомості особистості, її мотивів і потреб, емоцій і мислення, пам’яті та уяви. Заслуга психології, ми вважаємо, полягає не тільки в увазі до проблеми волі, а й у визначенні важливих положень, що стосуються цього феномена.

**Список використаних джерел**

1. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии./ М.Я. Басов. – М.: Госиздат, 1923. – 384 с.
2. Богословский В.В. Воля и волевые свойства личности. Общая психология. / В.В. Богословський. – М.: Просвещение, 1981. -332 с.
3. Иванников В. А. Проблема воли в современной психологии / В. А. Иванников. – М.: 3-е изд-во, 2006. – 187 с.
4. Крутецкий В.А. Воспитание воли. / В.А. Крутецький. - М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов. / А.Г. Маклаков - СПб.: Питер, 2008. – с.422
6. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – с. 424.

**References**

1. Basov M.Ja. Volja kak predmet funkcional'noj psihologii./ M.Ja. Basov.- M.: Gosizdat, 1923. – 384 s.
2. Bogoslovskij V.V. Volja i volevye svojstva lichnosti. Obshhaja psihologija. / V.V. Bogoslovs'kij. – M.: Prosveshhenie, 1981. – 332 s.
3. Ivannikov V. A. Problema voli v sovremennoj psihologii / V. A. Ivannikov. – M.: 3-e izd-vo, 2006. – 187 s.
4. Kruteckij V.A. Vospitanie voli. / V.A. Krutec'kij. – M.: Prosveshhenie, 1980.-352 s.
5. Maklakov A. G. Obshhaja psihologija: Uchebnik dlja vuzov. / A.G. Maklakov - SPb.: Piter, 2008. – 422 s.
6. Skrypchenko O.V., Dolyns'ka L.V., Ohorodniychuk Z.V. Zahal'na psykholohiya: Pidruchnyk / O.V. Skrypchenko, L. V. Dolyns'ka, Z. V. Ohorodniychuk ta in. – K.: Lybid', 2005. – s. 424.

**Резюме.** В статье проанализированы и обоснованы теоретические взгляды относительно структуры волевой сферы личности. Рассмотрены теоретические взгляды относительно структуры волевой сферы личности как целостной системы. Вопрос о "волевой личности" является одним из наиболее дискуссионных вопросов в психологии воле, относительно которого на настоящее время нет единства взглядов и четкости изложенных позиций.

Ключевые слова**:** воля, структура волевого акту, функции, волевые качества.

**Summary.** The article analyzes and theoretical views regarding the structure of volitional sphere of personality. Theoretical views regarding the structure of volitional sphere of the individual as a holistic system. The question of "strong-willed personality" is one of the most controversial issues in psychology will, in respect of which there is currently no unity of views and definition expressed positions.

Key words: will, the structure of an act of volition, functions, strong-willed qualities.

**УДК.159.95/075**

**І.М. ШАПОВАЛ**

## МЕХАНІЗМИ EGO-ЗАХИСТУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА АДАПТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті наведене теоретичне обґрунтування та емпіричне підтвердження детермінованості конструктивної адаптивної стратегії особистості механізмами її Ego-захисту. Наголошується на закономірній залежності між рівнем адаптованості, характером поведінки подолання та рівнем напруженості психологічних захистів особистості.*

***Ключові слова**: адаптація, адаптованість, адаптивна стратегія, механізми Ego-захисту, напруженість психологічних захистів, поведінка подолання.*

**Постановка проблеми**. Соціально-політичні та економічні події у сучасному суспільному житті України здійснюють суттєвий вплив на моральний стан людини, відбиваються на її психічному здоров'ї, впливають на процес її входження у соціальну взаємодії та ефективність діяльності. Тому серед пріоритетних напрямів розвитку психологічних досліджень в теперішній час актуалізувалась проблема психологічного забезпечення соціально-психологічної адаптації людини до складних умов життя і діяльності, ефективних стратегій поведінки, необхідних для подолання кризових ситуацій, що призводять до стресових переживань та дезадаптації.

**Мета статті.** На наш погляд, необхідне вивчення психологічних механізмів, які зумовлюють характер та спосіб формування адаптивної стратегії особистості. Для подолання великої кількості труднощів, що для особистості виступають як конфлікти внутрішнього та зовнішнього планів, людська психіка змушена більш інтенсивно використовувати механізми психологічного захисту, що реалізується у відповідних формах подолання труднощів. Тому, ми вважаємо, що адаптивна стратегія особистості є результатом засвоєння певної поведінки подолання у складних ситуаціях, причому остання детермінується системою та рівнем напруженості властивих людині Ego-захистів.

**Результаті теоретичного дослідження.** У забезпеченні ефективної адаптації людини до проблемних умов існування важливою умовою є цілісна структура та узгоджене функціонування її психіки, що передбачає участь не тільки свідомої, але і безсвідомої сфер. Одна з передумов, що визначає індивідуальну специфіку адаптивної поведінки полягає у реалізації використаних людиною Ego-захистів. У широкому сенсі психологічний захист, як зазначає Ф. Є. Василюк, це будь-який (свідомий або безсвідомий) спосіб, за допомогою якого особистість запобігає впливів, що загрожують напруженістю і призводять до деінтеграції особистості [2]. В процесі соціалізації захисні механізми виникають, змінюються, перебудовуються під впливом соціальних умов, приймаючи участь у розвитку особистості і забезпечуючи її адаптивну стратегію.

Більшість дослідників (Г. О. Балл, Ф. В. Бассін, Л. Р. Гребенніков , А. А. Налчаджян, Г. М. Тарт, Д. С. Титаренко, З. Фрейд, Т. С. Яценко та ін.) розглядають психологічні захисні механізми в якості інтрапсихічної адаптації за рахунок підсвідомої переробки інформації, що поступає. В цих процесах беруть участь усі психічні функції, але кожний раз значну частину роботи із подолання негативних переживань бере на себе якась одна з них. Захисні механізми, які актуалізуються у складній ситуації, виступають в ролі бар'єрів на шляху просування інформації. В результаті взаємодії з ними тривожна для особистості інформація трансформується або ігнорується. За рахунок цього формується специфічний стан свідомості, що дозволяє зберегти людині гармонійність та врівноваженість структури власної особистості.

Основними функціями психологічного захисту, на думку Л. Ю. Субо-тіної [7], виступають адаптація і регуляція, відповідно до чого систему Ego-захисту особистості авторка розуміє як специфічну функціональну систему діяльності, причому базовими властивостями цієї системи є формування адаптаційних форм поведінки та інтегральна регуляція діяльності особистості.

Психологічний захист забезпечує безпеку особистості, тобто здатність зберегти свою сутнісну цілісність в умовах цілеспрямованого і руйнівного впливу ззовні або внутрішніх самозмін, і переживається як стан захищеності. Цей стан базується на адаптивній діяльності по виявленню, вивченню, попередженню, послабленню, усуненню та відбиттю небезпек і загроз, що можуть спричини недопустиму шкоду особистості й негативно вплинути на виживання і розвиток. В основі захисної діяльності полягає захист «Я» через викривлення процесу відбору і перетворення інформації. Завдяки цьому зберігається відповідність між уявленнями про оточення, які маються в індивіда, та інформацією, що надходить ззовні. У цьому контексті можна стверджувати про зумовленість адаптивних процесів механізмами Ego-захисту.

Найбільш повно цей бік системи Ego-захисту відображений в структурній теорії Р. Плутчика, згідно з якою психологічний захист виступає як послідовне спотворення когнітивної та емоційної складових образу реальної конфліктної ситуації з метою зменшення емоційної напруженості, що загрожує індивідові у випадку повного адекватного відображення реальності. Таким чином, афективна стабільність і соціальна адаптація досягаються через блокування або переструктурування образу реальності й образу суб'єкта. Р. Плутчик висуває п'ять постулатів теоретичної моделі захисту: постулат 1 – специфічні захисти утворюються для подолання зі специфічними емоціями; постулат 2 – існують вісім основних механізмів захисту, які розвиваються для подолання з вісьмома основними емоціями; постулат 3 – вісім основних захисних механізмів мають властивості як подібності, так і відмінності; постулат 4 – певні типи особистісних діагнозів мають у своєму підґрунті характерні захисні стилі; постулат 5 – індивід може використовувати будь-яку комбінацію механізмів захисту [7].

Очевидно, що «типами особистісних діагнозів» Р. Плутчик називає такі індивідуальні стратегії адаптивної поведінки, які склалися у невротичних особливостей на основі певної «комбінації механізмів захисту», причому ступінь невротизму зумовлена рівнем тривоги, яка, у свою чергу, ґрунтується на почутті страху. Виникнення тривоги є результатом недостатньої захисної адаптивності людини, що виявляється у посиленні рівня активації нервової системи і психіки, і, як наслідок, у неадекватних поведінкових реакціях (С. К. Нартова-Бочавер [5]). Тривога виконує захисну та мотиваційну функції. Перша полягає у передбаченні небезпеки та підготовці до неї, друга при помірних рівнях тривоги забезпечує посилення мотивації на реалізацію мети. При цьому психологічний захист виступає як низка специфічних прийомів, спрямованих на зниження рівня тривоги в процесі пристосування до нових умов оточення та проблемних ситуацій.

На думку Ф. В. Бассіна [1], психологічний захист потрібний для укріплення сили «Я», яку автор визначає як ступінь особистісної свободи від негативних почуттів провини і страху, здатність людини самостійно організовувати своє життя, реалізовувати свій потенціал, психічну витривалість і почуття власної гідності. Далі автор виділяє п'ять індикаторів сили «Я»: 1) толерантність до зовнішніх загроз і психологічного дискомфорту; 2) свобода від паніки, боротьба з почуттям провини (здатність до компромісів); 3) здатність до ефективного придушення неприйнятних імпульсів; 4) рівновага ригідності і піддатливості; 5) контроль, планування й адекватна самоповага. Слабке «Я» передбачає сильний розвиток такого психологічного захисту, який збільшує неадекватність сприймання оточення і поведінки індивіда.

На думку Л. Ю. Суботіної [8], до системи Ego-захистів особистості, яка має рівневу організацію та інтегрована у загальну структуру психіки, входять метасистеми психологічного захисту та поведінки подолання. Системоутворюючим фактором виступає «тривожність-адаптація». Перша продукує регуляцію діяльності в ситуації стресу на усіх рівнях інтерактивної та когнітивної складності, при цьому забезпечуючи інтегральний соціально-особистісний рівень адаптації. Безсвідомі компоненти психологічного захисту сполучаються з елементами свідомих оцінок. Таким чином психологічний захист і поведінка подолання (coping) є фазами одного і того ж процесу захисту від тривоги, в якому перша фаза («включення») реалізується формою

класичного захисного механізму, а друга фаза (регулятивна модель поведінки) – поведінкою подолання (coping-ом). Лібіна А. В. [4] також зазначає, що існує функціональна єдність захисних механізмів і поведінки подолання, яка втілюється в певній стратегії, що включає всі можливості адаптації людини до складних життєвих ситуацій. Причому, ступінь складності цих ситуацій визначається не об'єктивними характеристиками, а суб'єктивним сприйняттям. Під адаптивною стратегією авторка розуміє вектор когнітивних, емоційних і поведінкових зусиль людини, спрямованих на вирішення життєвих ситуацій у випадку подолання і на відхилення від вирішення актуального ускладнення у випадках захисту. Захисні стратегії А. В. Лібіна вважає неефективними (з точки зору результату), неоптимальними (з точки зору внутрішніх витрат) і неконструктивними (з точки зору доцільності) способами взаємодії людини з життєвими ситуаціями, якщо вони не підкріплюються ефективними стратегіями подолання. На думку В. І. Голованевської [3], конструктивний адаптивний ефект дій захисних механізмів виявляється у наступних видах поведінки подолання: 1) інтенсифікація зусиль щодо досягнення бажаної мети, яка зумовлює подолання перепон або розв'язання конфліктів; 2) заміна засобів досягнення мети, внаслідок чого відбувається формування нового бачення ситуації, ревізія своїх попередніх дій, знаходження нового шляху до мети; 3) заміна мети, завдяки чому розширюється поле пошуку та відкриваються альтернативні цілі, що задовольняють потребу або бажання; 4) переоцінка ситуації, яка реалізується через поєднання ізольованих і суперечливих елементів ситуації, здійснення вибору, що забезпечує адаптацію через залучення самим індивідом нових елементів або розширення сприйняття контексту проблеми.

Отже, адекватне реагування особистості у певних умовах здійснюється на рівні свідомої адаптивної поведінки, стратегія якої формується як поведінка подолання і зумовлюється функціонуванням безсвідомих механізмів Ego-захисту, які, у свою чергу, детермінують характер і особливості когнітивних функцій та довільних регулятивних механізмів активності, виконуючи при цьому функцію зниження рівня тривожних станів та забезпечення особистісного комфорту.

**Методика та процедура дослідження.** На основі викладеного теоретичного обґрунтування нами було проведено експериментальне дослідження, метою якого стало визначення характеру і закономірностей зв'язку між специфікою адаптивної стратегії особистості та переважними способами поведінки подолання, які формуються на основі системи властивих їй механізмів Ego-захисту. Вибірку склали студенти (52 особи) різних курсів і спеціальностей ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Дослідження адаптивних властивостей особистості була здійснена з використанням двох психодіагностичних інструментів: багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (БООА) А. Г. Маклакова і С. В. Чермяніна та опитувальника соціально-психологічної адаптації (ОСПА) К. Роджерса і Р. Даймонда. БООА призначений для вивчення адаптивних можливостей індивіда на основі оцінки інтегральних особливостей психічного та соціального розвитку. Теоретичною основою методики є уявлення про адаптацію, як про постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, що зачіпає всі рівні функціонування людини. Ефективність адаптації значною мірою залежить як від генетично обумовлених властивостей нервової системи, так і від умов виховання, засвоєних стереотипів поведінки, адекватності самооцінки індивіда. Спотворене або недостатньо розвинене уявлення про себе призводить до порушення адаптації, що може супроводжуватися підвищеною конфліктністю, нерозумінням своєї соціальної ролі, погіршенням стану здоров'я. Ефективність процесу соціально-психологічної адаптації визначає особистісний адаптаційний потенціал (ОАП), який є найважливішим інтегративним показником психічного розвитку. Характеристику ОАП можна отримати, оцінивши поведінкову регуляцію (ПР), комунікативні здібності (КЗ) та рівень моральної нормативності (МН) особистості. ОСПА призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з нею рис особистості. Теоретичним підґрунтям методики є позитивна точка зору К. Роджерса [6] на природу людини: результативність адаптивної поведінки особистості до певних умов існування чи їхньої зміни зумовлюється можливістю людини повноцінно функціонувати, а успішна соціально-психологічна адаптація особистості детермінується її індивідуальними властивостями, якісні характеристики яких зумовлюють напрямок та механізми вироблення нею адаптивної стратегії зокрема та реалізацію адаптивної поведінки взагалі. Такими адаптивними властивостями особистості виступають адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення до домінування, ескапізм.

Для вивчення видів Ego-захистів було використано методику «Діагностика типологій психологічного захисту», що є адаптованим опитувальником (Л. І. Вассерман та співробітники) методики «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index), розроблену Р. Плутчиком та Х. Келлерманом на ґрунті психоеволюційної теорії першого автора та структурної теорії особистості другого автора. Даний психодіагностичний інструмент дозволяє діагностувати всю систему механізмів психологічного захисту (МПЗ), виявити як провідні, основні механізми (заперечення, витіснення, заміщення, компенсація, реактивні утворення, проекція, інтелектуалізація і регресія), так і оцінити ступінь напруженості захистів (СНЗ). Причому останній показник був введений дослідниками, які проводили адаптацію методики, відповідно до припущення про те, що всі захисні механізми, не дивлячись на їхню полярність або доповнення один одного, виконують одну й ту саму функцію – зниження рівня тривоги – і тому можуть бути поєднані у певний загальний захист «Я».

Для визначення стратегії адаптивної поведінки було використано опитувальник «Способи поведінки подолання» (СПП) Р. Лазаруса в С. Фолкмана, адаптація Т. Л. Крюкової, Є. В. Куфтяк, М. С. Замишляєвої, призначений для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій. Опитувальник дозволяє діагностувати наступні 8 шкал: 1) стратегія конфронтації;

2) стратегія дистанціювання; 3) стратегія самоконтролю; 4) стратегія пошуку соціальної підтримки; 5) стратегія прийняття відповідальності; 6) стратегія втечі-уникнення; 7) стратегія планування розв'язання проблеми; 8) стратегія позитивної переоцінки.

**Аналіз результатів дослідження.** За емпіричними даними, отриманими за допомогою методик БООА та ОСПА, були виявлені три діагностичні групи досліджуваних з різним рівнем адаптивності. У першу групу були включені 14 респондентів з низькою адаптивністю (група НА), у другу – 22 респонденти з середньою (група СА), у третю – 16 респондентів з високою адаптивністю (група ВА). Критеріями визначення рівня адаптивності досліджуваних стали показники фактору ОАП (за методикою БООА) та фактору «Адаптація» (за методикою ОСПА). Результати порівняльного аналізу на підставі усереднених показників ($X_{сер}$) і стандартних відхиленнь ($s_x$), а також показників двобічного $F$-критерію ($F_{емп}$) демонструють значущі відмінності між діагностичними групами за усіма показниками Ego-захистів (таблиця 1).

Таблиця 1

**Порівняння показників Ego-захисту в групах з різним рівнем адаптивності**

| Шкали | Група НА | | Група СА | | Група ВА | | $F_{емп}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $X_{сер}$ | $s_x$ | $X_{сер}$ | $s_x$ | $X_{сер}$ | $s_x$ | |
| СНЗ | 52,58 | 7,31 | 44,63 | 8,19 | 36,96 | 6,29 | 38,14** |
| Заперечення | 9,08 | 1,68 | 7,85 | 1,60 | 5,79 | 1,97 | 27,76** |
| Витіснення | 9,03 | 1,65 | 6,63 | 1,71 | 4,04 | 1,74 | 32,79** |
| Регресія | 9,36 | 3,01 | 7,83 | 2,06 | 5,12 | 2,95 | 26,18** |
| Компенсація | 5,03 | 1,78 | 4,75 | 1,65 | 3,56 | 1,19 | 4,49* |
| Проекція | 9,34 | 2,51 | 8,86 | 3,01 | 7,16 | 3,08 | 5,04* |
| Заміщення | 7,10 | 2,34 | 5,04 | 1,73 | 3,12 | 1,90 | 24,68* |
| Інтелектуалізація | 4,77 | 2,79 | 6,33 | 2,06 | 8,72 | 1,88 | 19,13** |
| Реактивні утворення | 9,15 | 3,36 | 7,08 | 1,93 | 4,22 | 2,29 | 27,43** |

Примітка: * – на рівні значущості $p<0,05$; ** – на рівні значущості $p<0,01$

Як ми зазначали вище, більш високому рівню адаптивності відповідає більш ефективна адаптивна стратегія, тобто така, що супроводжується свідомим прийняттям рішення щодо перетворення або повного усунення проблемної ситуації і здійснюється в основному за допомогою не захисних адаптаційних механізмів, а конструктивних способів поведінки подолання. На підставі усереднених показників СПП можна з певною мірою умовності змоделювати три узагальнені типи адаптивної стратегії за критерієм ефективності (рисунок 1). Так, найбільш ефективним є такий тип адаптивної стратегії, який представлений за результатами групи ВА (назвемо цей тип стратегією високої адаптивності). В ньому домінуючими способами поведінки подолання є самоконтроль, позитивна переоцінка, планування розв'язання проблеми і переважними (тобто, такими, що їх людина використовує систематично, послідовно і у більшості ситуацій) є пошук соціальної підтримки та прийняття відповідальності.

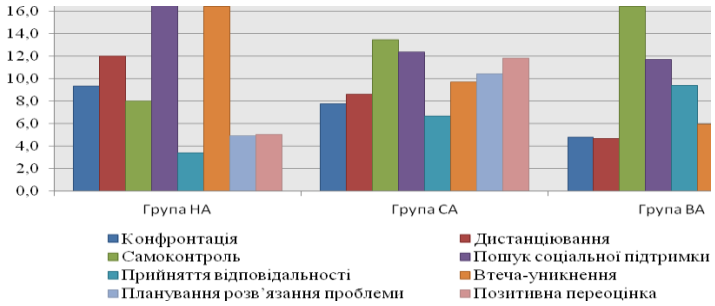



*Рис. 1. Усереднені показники способів поведінки подолання для груп з різним рівнем адаптивності*

Тип адаптивної стратегії, який склався у групі СА, можна вважати стратегією достатньої адаптивності, оскільки вона забезпечує задовільну адаптацію. Цей тип представлений переважними такими способами поведінки подолання: самоконтроль, пошук соціальної підтримки, планування розв'язання проблем. Однак, переважність в такій стратегії також і поведінки втечі-уникнення та досить низький показник прийняття відповідальності, очевидно, і становить причину лише задовільного, а не високого, рівня адаптивності.

Для групи НА щодо типу адаптивної стратегії склалась наступна картина. В ній домінують пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення, переважає дистанціювання, конфронтація, самоконтроль. Очевидно, у такому ансамблі способів подолання останній відображає надмірну вимогливість до себе та компенсацію сильної емоційності. Конструктивні способи подолання представлені при цьому на низькому рівні, тому цей тип стратегії можна назвати стратегією низької адаптивності.

**Висновки та результати подальшого дослідження.** Таким чином, психологічний захист – це той особистісний ресурс, який дозволяє зберегти цілісність особистості у кризових ситуаціях соціальної взаємодії і

більш адекватно реагувати на вимоги, що висуваються. Основними функціями виступають зменшення тривоги (адаптаційна) та викривлення сприймання ситуації, що в ній знаходиться суб'єкт, з метою створення особистісного комфорту (регулятивна). Механізми психологічного захисту формуються як реакції на виникнення ускладнень у певних умовах і спрацьовують поза сферою свідомості особистості, відображаючи не стільки умови її існування, скільки суб'єктивні особливості та відмінності сприйняття оточення та своїх переживань. При деякому повторенні подібних ситуацій ці механізми інтегруються у цілісний конструкт адаптивної стратегії та утворюють його різні площини. В процесі життєдіяльності певна система конструктивних, тобто доцільних з точки зору цілей адаптації, захисних механізмів інтегрується у цілісну структуру психіки людини та виступає підґрунтям формування відповідної стратегії подолання. Таким чином, функціонально-структурна система конструктивних Ego-захистів та ефективних способів поведінки подолання детермінує адаптивну стратегію особистості.

Перспективні напрями дослідження ми вбачаємо у розробці та практичній реалізації системи корекційної та відновлювальної роботи щодо укріплення сили «Я» особистості через зниження напруженості психологічних захистів та формування конструктивних адаптивних стратегій.

**Список використаних джерел**


1. Бассин Ф. В. О силе «Я» и психологической защите / Ф. В. Бассин // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 3-15.
2. Василюк Ф. Е. Процесс переживания / Ф. Е. Василюк // Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 309-336.
3. Голованевская В. И. Характеристики Я-концепции и предпочтение стратегий совладающего поведения / В. И. Голованевская // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2003. – №4. – С. 29-36.
4. Либина А. Г. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина – М. : ЭКСМО, 2008. – 400 с.
5. Нартова-Бочавер С. К. «COPING BEHAVIOR» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №15. – С. 20-30.
6. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию: пер. с англ. / К. Р. Роджерс. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 319 с.
7. Романова Е. С. Механизмы защиты как специфические средства решения универсальных проблем адаптации / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников // Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 563-593.
8. Субботина Л. Ю. Структурно-функциональная организация психологической защиты: диссерт. ... д. психол. наук: 19.00.03 [Електронний ресурс] / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: ЯГУ им. П. Г. Демидова, 2006. – 318 с. – Режим доступу: http://www.dissercat.com/content/strukturno-funktsionalnaya-organizatsiya-psikhologicheskoi-zashchity-lichnosti.


**References**


1. Bassin F. V. O sile «Ja» i psihologicheskoj zashhite / F. V. Bassin // Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti: Hrestomatija. – Samara : Izdatel'skij dom «BAHRAH-M», 2003. – 3-15 s.
2. Vasiljuk F. E. Process perezhivanija / F. E. Vasiljuk // Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti: Hrestomatija. – Samara : Izdatel'skij dom «BAHRAH-M», 2003. – 309-336 s.
3. Golovanevskaja V. I. Harakteristiki Ja-koncepcii i predpochtenie strategij sovladajushhego povedenija / V. I. Golovanevskaja // Vestnik MGU. Serija 14. Psihologija. – 2003. – № 4. – 29-36 s.
4. Libina A. G. Sovladajushhij intellekt: chelovek v slozhnoj zhiznennoj situacii / A. V. Libina – M. : JeKSMO, 2008. – 400 s.
5. Nartova-Bochaver S.K. «COPING BEHAVIOR» v sisteme ponjatij psihologii lichnosti / S.K. Nartova-Bochaver // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. – T.18. – № 15. – 20-30 s.
6. Rodzhers K. R. Stanovlenie lichnosti. Vzgljad na psihoterapiju: per. s angl. / K. R. Rodzhers. – M. : Izd-vo JeKSMO-Press, 2001. – 319 s.
7. Romanova E. S. Mehanizmy zashhity kak specificheskie sredstva reshenija universal'nyh problem adaptacii / E. S. Romanova, L. R. Grebennikov // Samosoznanie i zashhitnye mehanizmy lichnosti. – Samara : Izdatel'skij dom «BAHRAH-M», 2003. – 563-593 s.
8. Subbotina L. Ju. Strukturno-funkcional'naja organizacija psihologicheskoj zashhity: dissert. ... d. psihol. nauk: 19.00.03 [Elektronnij resurs] / L. Ju. Subbotina. – Jaroslavl': JaGU im. P. G. Demidova, 2006. – 318 s. – Rezhim dostupu: http://www.dissercat.com/content/strukturno-funktsionalnaya-organizatsiya-psikhologicheskoi-zashchity-lichnosti.



**Резюме**. В статье приводится теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение детерминированности конструктивной адаптивной стратегии личности механизмами ее Ego-защиты. Акцентируется внимание на закономерной зависимости между уровнем адаптированности, характером преодолевающего поведения и уровнем напряженности психологических защит личности.

Ключевые слова: адаптация, адаптированность, адаптивная стратегия, механизмы Ego-защиты, напряженность психологических защит, преодолевающее поведение.

**Summary**. The article empirically confirms that the determinacy of individual's constructive adaptive strategy is reasoned by the mechanisms of ego protection, and gives the matter a theoretical basis. The attention is focused on the objective relation between the adaptedness degree, the nature of the coping behavior and the tension degree of the individual's psychological protection.

Key words: adaptation, adaptedness, adaptive strategy, mechanisms of ego protection, the tension of psychological protection, coping behavior.

**УДК 159.9.072 (075.8)**

**М.В. ШЕВЦІВ, В.Л. РОМАНЮК**

## ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОЛЬОРУ ОЧЕЙ І ТЕМПЕРАМЕНТУ У СТУДЕНТІВ-БІОЛОГІВ В УМОВАХ РІВНЕНЩИНИ

*Стаття присвячена сучасним проблемам застосування кольорової гами очей для комплексної психодіагностики темпераменту і характеру та їх взаємозв'язку. До експерименту було залучено 97 студентів 1-2 курсів спеціальності «Біологія». Колір очей визначали за загальноприйнятими методами діагностики, темперамент – за опитувальником Г.Айзенка. Результати дослідження вказують на певний взаємозв'язок кольору очей і темпераменту людини.*

***Ключові слова:*** *гама кольорів очей, темперамент, характер, тест-метод Г. Айзенка.*

**Постановка проблеми.** Уміння діагностувати темперамент і характер, а також стан здоров'я людини як біо-психо-соціальний феномен тощо включає в себе певну сукупність методів, у т.ч. фізіологічних і психологічних (психофізіологічних). При цьому важливими є оцінка складових як вербальної, так невербальної поведінки особистості [1, 2]. Окремої уваги заслуговує дослідження конституції (соматотипу) людини у поєднанні з її фізіогномікою [3]. У зв'язку з цим основною **метою** даної статті було комплексне дослідження взаємозв'язку кольорової гами очей і темпераменту у студентів в окремих екологічних умовах навчального процесу.

**Результати досліджень та їх обговорення.** Ряд світових учених дають різну характеристику взаємозалежності кольору очей, як «дзеркала душі» та їх кольорову гаму як специфічний зв'язок з темпераментом і характером [4], що залежить, в основному, від двох чинників: особливості розташування судин у райдужній оболонці ока та кількості меланіну (природного пігменту чорного кольору), у залежності від різного співвідношення яких і змінюється колір очей. Слід відзначити, що колір очей, як і темперамент людини, є генетично обумовленими (спадкова програма розвитку людини). Вважають, що набір генів, які відповідають за темперамент, може мати відображення, наприклад, у кольорі очей або волоссі, у будові тіла, у манері ходити, говорити, думати [3]. У людини існує 10 типів щодо кольорової гами очей: світло-карі, карі, сині, блакитні, сірі, сіро-блакитні, сіро-зелені, сіро-каро-зелені, зелені, жовті, які певним чином можуть змінюватися в онтогенезі у процесі синтезу і накопичення пігменту меланіну (раннє дитинство та старечий вік).

Наводимо загальну психологічну характеристику щодо кольорової гами очей людини:

- особистість і чорний колір очей: зазвичай присутня дуже сильна енергетика, життєздатність, ініціативність. Домінує думка про їх неспокійний характер. Якщо закохується, то зробить усе можливе і неможливе, щоб домогтися об'єкта своєї пристрасті. Приймає важливі у житті рішення без поспіху («на холодну голову»);
- особистість і карий колір очей: уже від природи бувають наділені дотепністю, привабливістю, чуттєвістю, активністю, комунікабельністю. Притаманна запальність, легко закохуються, але у стосунках здатні швидко остигати та забувати образи;
- особистість і світло-карий колір очей: сором'язливі й мрійливі, шанують самотність. У цілому прагматичні, з високою працездатністю, самостійні, надійні, здатні до опору. Проте є дуже вразливими, чутливими і важко переносять усілякі негаразди;
- особистість і синій колір очей: абсолютні романтики, дуже чуттєві і життєрадісні. Можуть бездумно закохатися і захопити своєю пристрастю надовго. Сильно розвинене почуття справедливості, наполегливі правдолюби, не схильні до обману. Зарозумілі, нестримані, конфліктні;
- особистість і темно-блакитний колір очей: притаманна, насамперед, наполегливість і сентиментальність. Присутня примхливість і непередбачуваність, а також загадковість. Легко долають неприємності, домінують оптимізм і позитивні емоції;
- особистість і блакитний колір очей: в основному, є цілеспрямованими і стриманими у почуттях. На сльози інших реагують спокійно, але схильні до нападів гніву, а також депресії. Завжди – у професійному і творчому пошуку;
- особистість і сірий колір очей: схильні до активної розумової діяльності у поєднанні з допитливістю і рішучістю. Здатні оперативно вирішувати проблеми, покладаючись на власний інтелект. Щирі у коханні та у прагненні професійного росту;

- особистість і темно-сірий колір очей: сміливі та мають сильну волю і вельми рішучий характер. Наполегливі, уміють приховувати почуття та цінують дружбу і кохання;

- особистість і сіро-зелений колір очей: дуже вольові та здатні досягати поставленої мети. Стримані та незговірливі, рішучі, інколи – жорсткі;

- особистість і зелений колір очей: властива ніжність, щирість і вірність. Прихильники лицарства. Гуманні і надійні, у протилежність – жорсткі і принципові. Стабільні та здатні ефективно керувати;

- особистість і жовтий колір очей: артистичні, привабливі, випромінюють доброту і щедрість. Гнучкі у прийнятті рішення та винахідливі. Здатні до активної боротьби та легко долають страхи. Шанують свободу, але знаходяться під владою емоцій та бувають непередбачуваними.

Темперамент, за Г. Айзенком [5], як співвідношення емоційної стабільності (нестабільності), екстраверсії (діалог із зовнішнім світом) та інтроверсії (діалог із внутрішнім світом) суттєво впливає на здоров'я особистості та має вагоме клінічне значення в етіології і патогенезі розладів психіки і поведінки, у т.ч. афективних, психосоматичних, психогенних (невротичних) розладів.

Враховуючи мету даної роботи, було апробоване комплексне дослідження щодо взаємозв'язку кольорової гами очей і темпераменту серед 97 студентів 1-2 курсів психолого-природничого факультету РДГУ спеціальності «Біологія» із застосуванням загальноприйнятих методів діагностики (визначення кольорової гами очей за антропологічними зразками, темпераменту – за опитувальником Г. Айзенка та їх статистична обробка).

Результати дослідження кольорової гами очей студентів-біологів подані у таблиці 1.

Таблиця 1

| з/п | Колір очей | Респонденти | | Холерик | Сангвінік | Флегматик | Меланхолік | Інтроверт | Екстраверт |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | К-сть | | | | | | | |
| 1. | Сіро-зелені | 37 | 38.1 | 14 | 7 | | 12 | 16 | 21 |
| 2 | Світло-карі | 22 | 22.7 | 13 | 4 | - | 5 | 5 | 17 |
| 3 | Зелені | 3 | .1 | - | 2 | | - | 1 | 2 |
| 4 | Сірі | 11 | 1.3 | | 2 | | 2 | 3 | 8 |
| 5 | Блакитні | 4 | 2 | | 2 | | - | - | 4 |
| 6 | Сіро-каро-зелені | 4 | .2 | | 1 | | 1 | 1 | 3 |
| 7 | Карі | 14 | 4.3 | | 3 | | 6 | 6 | 8 |
| 8 | Жовті | 2 | .1 | | - | | - | - | 2 |
| **9** | **Усього** | **97** | **00** | **3** | **21** | | **26** | **32** | **65** |
| **10** | | | | | | | | | |

Так, студенти експериментальної групи щодо кольорової гами розподілилися за 8 із 10 стандартними антропологічними зразками, у т.ч.: сіро-зеленими (38,1 %), світло-карими (22,7 %), карими (14,3 %), сірими (11,3 %), сіро-каро-зеленими (4,2 %), блакитними (4,2 %), зеленими (3,1 %), жовтими (2,1 %).

Наступним етапом дослідження було встановлення типу темпераменту за опитувальником Г. Айзенка із врахуванням показника щирості респондентів щодо поставлених запитань. Так, в експериментальній групі студентів виявили наступні типи темпераменту: холеричний (44,0 %), меланхолічний (27,0), сангвіністичний (22,0 %), флегматичний (7,0 %). Результати дослідження подані на рис. 1.

**Рис. 1**. Кількісні показники щодо розподілу типів темпераменту.

В експериментальній групі студентів щодо взаємозв'язку між кольоровою гамою очей і темпераментом встановили наступну закономірність: світло-карий колір очей – 13 (59,1 %) студентів з холеричним типом, сіро-зелений колір очей – 14 (37,8 %) студентів з холеричним типом та 12 (32,4 %) студентів з меланхолічним типом. При цьому не виявлено ні одного респондента: з зеленим кольором очей – холериків і меланхоліків, сіро-каро-зеленим кольором очей – флегматиків, жовтим кольором очей – сангвініків, флегматиків і меланхоліків.

За показниками невротизму, екстраверсії та інтроверсії серед студентів експериментальної групи отримали наступні результати: інтроверти (флегматики і меланхоліки) – 32 (33,0 %) студенти та екстраверти (холерики і сангвініки) – 65 (67,0 %) студентів (рис. 2). При цьому серед інтровертів найбільше виявлено студентів із сіро-зеленим кольором очей – 16 (50,0 %) та зовсім не виявлено з блакитним і жовтим кольором.

Серед екстравертів також найбільше встановлено студентів із сіро-зеленим кольором очей – 21 (32,3 %) та дещо менше з світло-карим кольром – 17 (26,2 %).

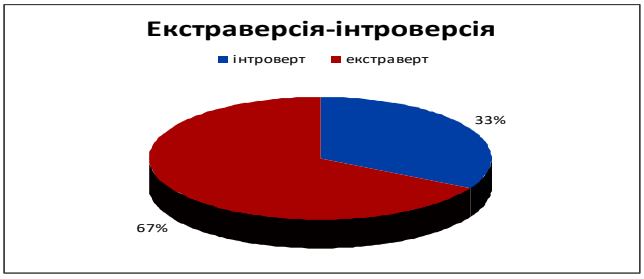



**Рис. 2.** Кількісні показники щодо розподілу за невротизмом, екстраверсією та інтроверсією.

За психологічними (психофізіологічними) властивостями типи темпераменту характеризуються наступним чином:

- холерик-екстраверт: нестабільний, збудливий, нестримний, образливий, агресивний, імпульсивний, оптимістичний, активний; працездатність і настрій циклічні; у ситуації стресу – схильність до істерико-психопатичних реакцій;

- сангвінік-екстраверт: стабільний, соціально спрямований, товариський, іноді балакучий, безтурботний, веселий; шанує лідерство, має багато друзів, життєрадісний, оптимістичний;

- флегматик-інтроверт: стабільний, повільний, пасивний, непохитний, обережний, задумливий, мирний, стриманий, надійний; спокійний у стосунках, здатний витримувати негаразди із збереженням настрою і здоров'я;

- меланхолік-інтроверт: нестабільний, тривожний, песимістичний, дуже стриманий ззовні, але чутливий та емоційний всередині; інтелектуальний, схильний до роздумів; у ситуації стресу – схильність до внутрішньої тривоги, депресії, зриву або погіршення результатів діяльності.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.**

Проведені емпіричні дослідження свідчать про певний взаємозв'язок кольорової гами очей і типологічних властивостей темпераменту студентів-біологів експериментальної групи. Результати досліджень вказують на значну кількісну перевагу студентів із світлими кольорами очей щодо темних.

Перспектива подальших досліджень полягає у комплексному підході щодо поєднання даної науково-практичної проблеми (кольорова гамма очей – особливості темпераменту) із результатами інтелектуальної і творчої діяльності студентів в окремих екологічних умовах.

**Список використаних джерел**

1. Батаршев А.В. Темперамент и характер / А.В. Батаршев «Психологическая диагностика». – М.: Владос-Пресс, 2001. – 334 с.
2. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школярів / Ю.З. Гільбух «Діагностика, педагогіка». – К., 1992. – 213 с.
3. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э.Кречмер [2 изд.]. – М.–Л., 1930. – 214 с.
4. Колір очей і характер. http:vial.ua/ua/service_81-68.html
5. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / Л.И. Вансовская, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. [Под ред. А.А. Крылова]. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 258 с.
6. Райх В. Анализ характера / В. Райх. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 517 с.
7. Талант людини можна визначити за кольором очей. http: //amn.net.ua/ukr/news/za_kordonom/25808/
8. Теплов Б.М. Темперамент и формирование характера: Хрестоматия / Б.М. Теплов // Популярная психология [Сост. В.В. Мироненко]. – М., 1990. – С. 302-306.

**References**

1. Batarshev A.V. Temperament i harakter / A.V. Batarshev «Psihologicheskaja diagnostika». – M.: Vlados-Press, 2001. – 334 s.
2. Hil'bukh Yu.Z. Temperament i piznaval'ni zdibnosti shkolyariv / Yu.Z. Hil'bukh «Diahnostyka, pedahohika». – K., 1992. – 213 s.
3. Krechmer Je. Stroenie tela i harakter / Je.Krechmer [2 izd.]. – M.–L., 1930. – 214 s.
4. Kolir ochey i kharakter. http:vial.ua/ua/service_81-68.html
5. Praktikum po jeksperimental'noj i prikladnoj psihologii: Ucheb. posobie / L.I. Vansovskaja, V.K. Gajda, V.K. Gerbachevskij i dr. [Pod red. A.A. Krylova]. – L.: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1990. – 258 s.
6. Rajh V. Analiz haraktera / V. Rajh. – M.: Jeksmo-Press, 2000. – 517 s.
7. Talant lyudyny mozhna vyznachyty za kol'orom ochey. http: //amn.net.ua/ukr/news/za_kordonom/25808/
8. Teplov B.M. Temperament i formirovanie haraktera: Hrestomatija / B.M. Teplov // Populjarnaja psihologija [Sost. V.V. Mironenko]. – M., 1990. – 302-306 s.

**Резюме.** Статья посвящена современным проблемам использования цветной гаммы глаз для комплексной психодиагностики темперамента и характера та их взаимосвязи. В эксперимент было задеяно 97 студентов 1-2 курсов специальности «Биология». Цвет глаз определяли общепринятыми методами диагностики, темперамент – за опросником Г.Айзенка. Результаты исследования указывают на некую взаимосвязь цвета глаз и темперамента.

Ключевые слова: гамма цветов глаз, темперамент, характер, тест-метод Г. Айзенка.

**Summary.** The article is devoted to contemporary problems of applying eye colors for complex psychological diagnostics temperament and character and their relationship. To experimental attracted 97 students 1-2 courses of specialty "Biology". Eyes were determined by standard methods of diagnosis, temperament - by questionnaire H.Ayzenka. The survey results indicate a correlation eye color and temperament of man.

Key word: eye color range, temperament, character test method H. Ayzenka.

**УДК 159.922.72**

**Р.В. ШЕВЧИК**

## ДОСЛІДЖЕННЯ ТА КОРЕКЦІЯ УВАГИ У ПІДЛІТКІВ

*У статті подаються результати наукового дослідження психологічних особливостей розвитку уваги у підлітковому віці. Обгрунтованні кількісні та якісні показники отриманих результатів дослідження та наведено результати корекційно-розвивальної роботи, яка спрямована на розвиток властивостей уваги у підлітків.*

***Ключові слова:*** *увага, властивості уваги, особистість, підлітковий вік, розвиток.*

**Постановка проблеми.** Вибір уваги як об'єкт нашого психологічного дослідження невипадковий, оскільки функція уваги та шляхи її організації займають одне з центральних місць у шкільному навчально-педагогічному процесі. Увага є необхідною умовою оптимального функціонування всієї пізнавальної діяльності людини. Від розвитку та організації уваги залежать якість і успішність сприйняття, засвоєння і розуміння навчального матеріалу.

Обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати його з одного предмета на інший з віком збільшуються. Разом з тим увага стає більш вибірковою, залежною від спрямованості інтересів. Підлітки і юнаки часто скаржаться на свою нездатність сконцентруватися на чомусь одному, неуважність і хронічну нудьгу. «Невихованість» уваги, невміння зосереджуватися, перемикатися і відволікатися від якихось стимулів і подразників - одна з головних причин поганої успішності підлітків.

Увага - це здатність людини зосереджувати свідомість на яких-небудь предметах або явищах. Іншими словами, увага - це процес регуляції інтелектуальної активності, процес, що допомагає функціонувати іншим пізнавальним здібностям; це спрямованість та зосередженість психічної діяльності людини на об'єкти та явища зовнішнього світу, а також на думки, почуття та процеси, що відбуваються всередині у нього [3,123].

Увагу можна порівняти з променем прожектора, що спрямовується на яскраве, актуальне, найбільш значуще. Цей промінь може бути сильним і слабким, вузьким і широким, стійким і нестійким, керованим і не дуже [5,349].

В історії психологічної думки увагу вивчали з позиції інтроспективної психології В. Джемс, В. Вундт, Е. Тітченер; гештальтпсихології - К. Кофка, В. Келер, П. Адамс; феноменологічного напряму - французький учений М. Мерло-Понті; когнітивної психології - американський психолог У. Найсен та ін. Розробці проблеми уваги присвятили свої праці П. Гальперін, М. Добринін , М. Ланге, Є. Мілерян , С. Рубінштейн , Д. Узнадзе, І. Страхов.

У сучасній психології вивчення уваги здійснюють у загальній, віковій, педагогічній і медичній психології, психології праці, нейропсихології та інших галузях. І сьогодні вона має багато нез'ясованих питань методологічного і теоретичного плану.

**Метою** статті є виклад результатів емпіричного дослідження розвитку властивостей уваги підлітків.

Завданнями емпіричного дослідження: охарактеризувати загальну процедуру організації дослідження, обґрунтувати систему психодіагностичних і методичних прийомів, закладених у його зміст, описати якісні, кількісні показники й зробити основні висновки дослідження.

Для більш обґрунтованого й точного вивчення властивостей уваги в психології використовують ряд методик, які дають змогу отримати емпіричні показники й дати їм якісну та кількісну оцінку:тест Бурдона в модифікації П. А. Рудника,«Методика вивчення обсягу уваги», тест Мюнстенберга, «Інтелектуальна лабільність», «Таблиці Шульте».

Найважливішу роль у розробленні теоретико-методологічної основи відіграли системні інтеграції відомих положень психологічної науки про єдність психіки та діяльності, детермінацію психіки соціальними факторами (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко), вчення про увагу як складну ієрархічну систему, організуючим чинником якої є мета діяльності (С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), співвідношення учіння і розвитку

(Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк). Ми також виходили з науково-психологічних уявлень про закономірності розвитку психіки у підлітковому віці (М.Ф. Добриніна,І.В. Страхова, Є.О. Мілєряна тощо).

Дослідження здійснювалося в умовах природного середовища. У ньому приймало участь 22 підлітки віком від 13 до 15 років, які навчаються у НВК смт.Любешів. Під час навчальної діяльності ми спостерігали за навчальною діяльністю учнів, а саме за проявами їхньої уваги під час уроків. Загальний показник проявів уваги в класі досить високий, відволікання її відбувається рідко, увага учнів переважно стійка, довільна та мимовільна увага учнів досліджуваної групи проявляється на високому рівні розвитку, за винятком окремих випадків, особливо важливо, що всі види уваги в учнів зберігають стійкість на достатньому рівні, про це свідчить їх постійна зосередженість на навчальних предметах, увага носить активний характер.

Вивчаючи концентрацію уваги у цьому класі, ми виявили:

- Троє учнів мають дуже високий рівень концентрації уваги (81%-100%) – Ольга П., Ангеліна Г., Руслана С.;
- Троє учнів мають високий рівень концентрації уваги (61%-80%) – Наталія П., Олег В., Роман П.;
- Тринадцять учнів мають середній рівень концентрації уваги (41%-60%) - Людмила Г.,Наталія Р., Віталій Х., Максим М., Іван Г., Анатолій К., Руслан М., Анатолій Х., Альона С., Сергій П. , Олена Ш., Олена К., Олександр Д.;
- Троє учнів, що мають низький рівень концентрації уваги (21%-40%). Такими учнями були Людмила Л., Людмила К., Ростислав К.

Вивчаючи динаміку точності уваги в процесі короткочасної роботи, ми виявили у 36% учнів найбільший коефіцієнт точності уваги доводиться на першу хвилину роботи, а в 19% учнів на останню. Найменший коефіцієнт точності уваги у 45% учнів доводиться на 4 хвилину роботи. Низький рівень точності уваги в процесі короткочасної роботи, ми виявили у таких учнів: Ростислав К., Людмила Л., Людмила К.. Високий рівень у таких учнів, як Ольга П., Ангеліна Г. та Руслана С. У 40% учнів найвищий коефіцієнт продуктивності уваги доводиться на першу та п’яту хвилини виконання завдання, а найменший коефіцієнт продуктивності у 50% учнів доводиться на 4 хвилину роботи, як і коефіцієнт точності уваги.

Досліджуючи обсяг уваги ми виявили, що найвищої оцінки в не отримав жоден з учнів. Найвищими виявилися результати які характеризують VII рівень розвитку обсягу уваги, ці результати отримали такі учні як Ангеліни Г., Людмили Л., Наталії Н., Віталія Х.. Найнижчі ж результати дослідження у вигляді рівнів І-ІІІ отримали учні Ростислав К., Людмила Л., Людмила К., причому в даному дослідженні учні з низьким обсягом уваги відповідають попередньому дослідженню за показниками. Загалом оцінити обсяг уваги учнів за даною методикою можна як недостатньо високий або посередній.

Учні які отримали від’ємні показники вибіркової уваги мають низький рівень розвитку даного типу уваги, а саме Ростислав К., Людмила Л., Людмила К.. Саме ці учні і в попередніх дослідженнях отримали низькі показники розвитку уваги. Всі інші учні отримали посередні показники розвитку вибіркової уваги. Учні Ольга П., Ангеліна Г.,Людмила Г., отримали високий показник вибіркової уваги. Також під час проведення методики такі учні як Ольга П., Ангеліна Г. знаходили й інші слова які не були передбачені методикою. Знаходження цих слів учнями свідчить про розвиненість у них вибірковості уваги.

За методикою «Інтелектуальна лабільність» ми виявили:

- 5 учнів (23%) мають високу лабільність, тобто здатність до переключення уваги та хорошу здатність до навчання;
- учнів (59%) мають середній рівень лабільності та середній рівень переключення уваги;
- 4 дітей (18%) мають низький рівень лабільності переключення уваги. Низький рівень інтелектуальної лабільності виявлено у таких учнів, як Ростислав К., Людмила Л., Людмила К.. Високий рівень мають Ольга П., Ангеліна Г., Руслана С., Людмила Г. та Наталія П..

Визначаючи стійкість уваги та динаміку працездатності, ми користувались методикою «Таблиці Шульте». За допомогою формул визначили ефективність роботи, степінь входження в роботу, психічну стійкість.

Ефективність роботи групи в загальному має достатній рівень. 68% підлітків мають гарне включення в роботу, 32% підлітків потребують підготовки до основної роботи. Більшість підлітків групи (55%) мають гіршу психічну стійкість до виконання завдань, ніж в інших 45% підлітків ,у яких виявлена хороша психічна стійкість.

Узагальнивши результати, ми виявили:

Високий рівень стійкості уваги та динаміки працездатності мають 4 учні (18%), а саме Ангеліна Г., Ольга П., Руслана С., Віталій Х.;

Середній рівень - 15 учнів (68%) – всі інші учні класу ;

Низький рівень - 3 учні (14%) – Людмила Л., Людмила К., Ростислав К..

Але не варто забувати, що для підлітків будь - якого типу нервової системи характерні періодичні коливання уваги. Зростає обсяг уваги , її концентрація та стійкість. Дитина здатна зосереджуватися не лише на наочних, а й на уявних об'єктах. Проаналізувавши й зіставивши отримані результати дослідження, можна зробити наступні висновки. В трьох учнів (14%) виявлено порушення розвитку властивостей уваги. Нащо нами була розроблена корекційно-розвивальна програма «Тренування якостей уваги». Розроблена програма

складалася із серії різних вправ для розвитку властивостей уваги (концентрації, обсягу, стійкості, переключення, розподілу), підібраних з урахуванням рівня розвитку дітей, їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

По ходу занять в учнів-підлітків спостерігався стійкий інтерес до всіх ігор та вправ корекційно-розвивальної програми. Особливу зацікавленість викликали ігри, спрямовані на розвиток властивостей уваги. Під час яких, учні виявляли ініціативу та впевненість у своїх діях. Дуже сподобались релаксаційні вправи. На завершальному занятті програми, учні із задоволенням згадували та розповідали, що їм найбільше запам'яталося під час занять.

На завершальному етапі експерименту ми проводили повторне психодіагностичне обстеження підлітків. Узагальнивши його результати, виявили, значне покращення в учнів,які мали низький показник властивостей уваги у первинному дослідженні.

За методикою «Тест Бурдона в модифікації П.А. Рудника», виявили рівень концентрації уваги:

- 5 учнів (23%) мають дуже високий рівень концентрації уваги (81%-100%)
- 7 учнів (32%) мають високий рівень концентрації уваги (61%-80%) ;
- 10 учнів (45%) мають середній рівень концентрації уваги (41%-60%) .

З низьким рівнем не виявлено жодного учня.

Рівень обсягу уваги учнів розподілився у такому відсотковому відношенні :

- 41% учнів класу мають високий рівень обсягу уваги;
- 59% учнів мають середній рівень сформованості уваги.

Найвищими виявилися результати які характеризують VIII-IX рівень розвитку обсягу уваги. Найнижчі ж результати дослідження у вигляді V рівня, причому в даному дослідженні учні, які мали низький обсяг уваги в первинному дослідженні ,не відповідають теперішнім показникам.

Вивчаючи вибірковість уваги, ми виявили, що жоден учень не отримав від'ємного показника вибіркової уваги. Всі учні отримали позитивні показники. 13 учнів отримали посередні показники розвитку вибіркової уваги тобто позитивні з показником менше одиниці. 9 учнів отримали високий показник вибіркової уваги.

Високу лабільність мають 9 учнів (41%), тобто здатність до переключення уваги та хорошу здатність до навчання;

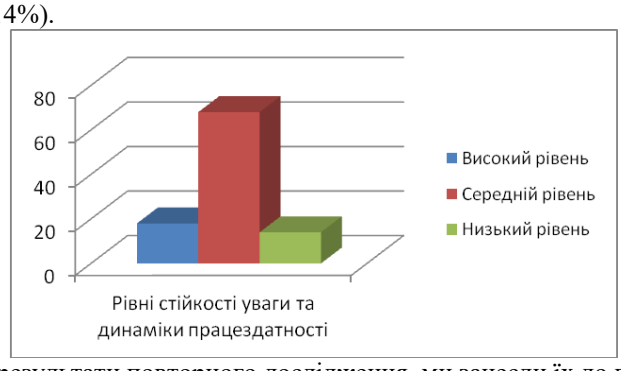
13учнів (59%) мають середній рівень лабільності та середній рівень переключення уваги.

З низькою лабільністю, ми не виявили жодного учня.

Високий рівень стійкості уваги та динаміки працездатності мають 4 учні (18%);

Середній рівень- 15 учнів (68%);

Низький рівень- 3 учні (14%).




Узагальнивши отримані результати повторного дослідження, ми занесли їх до порівняльної таблиці.

Таблиця 1.

Порівняльна таблиця первинного та вторинного дослідження

| № | Прізвище | Тест Бурдана | | Обсяг уваги | | Методика Мюнстен-берга | | Інтел. лабільність | | Таблиці Шульте | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Рівень властивостей уваги первинного та вторинного дослідження | | | | | | | | | |
| | | Пр. | Вт. | Пр. | Вт. | Пр. | Вт | Пр. | Вт. | Пр. | Вт. |
| 1. | Ростислав К. | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С |
| 2. | Ольга П. | Дв | Дв | В | В | В | В | В | В | В | В |
| 3. | Людмила Л. | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С |
| 4. | Ангеліна Г. | Дв | Дв | В | В | В | В | В | В | В | В |
| 5. | Руслана С. | Дв | Дв | В | В | В | В | В | В | В | В |
| 6. | Людмила Г. | С | Дв | С | В | С | В | С | В | С | В |
| 7. | Наталія Р. | С | В | С | В | С | В | С | В | С | В |
| 8. | Віталій Х. | С | В | С | В | С | В | С | В | С | В |
| 9. | Людмила К. | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С | Н | С |
| 10 | Наталія П. | Дв | Дв | В | В | В | В | В | В | В | В |
| 11 | Олег В. | С | В | С | В | С | В | С | В | С | В |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | Ангеліна Г. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 13 | Анатолій Х. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 14 | Руслан М. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 15 | Анатолій К. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 16 | Іван Г. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 17 | Олена Ш. | С | В | С | В | С | В | С | В | С | В |
| 18 | Олена К. | С | В | С | В | С | В | С | В | С | В |
| 19 | Сергій П. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 20 | Олександр Д. | В | В | С | В | С | С | С | С | С | С |
| 21 | Максим М. | С | С | С | С | С | С | С | С | С | С |
| 22 | Роман П. | В | В | С | В | С | С | С | С | С | С |

Результати використаних методик дають можливість прослідкувати як удосконалюється рівень розвитку уваги в підлітків. Первинне дослідження виявило троє учнів, у яких були проблеми із розвитком властивостей уваги. Після проведення корекційної роботи,учні досягли значно кращих результатів в повторному дослідженні. З цього випливає, що дана корекційна програма є ефективною.

**Висновок:** Отже, використання запропонованої системи психокорекційних вправ та завдань позитивно вплинуло на формування властивостей уваги підлітків.

У сучасній психології продовжується науковий пошук нез'ясованих питань проблеми уваги методологічного, теоретичного та експериментального плану.

Увага дитини розвивається у зв'язку з розвитком її життєдіяльності, виникненням нових потреб. Проте оптимальні умови створюються у процесі учбової діяльності, коли починає інтенсивно формуватися довільність психічних функцій. До основних видів діяльності учнів відноситься насамперед пізнавальна діяльність, яка крім загально признаних сприймання, пам'яті, мислення, мовлення та уяви, на нашу думку, включає і увагу до свого складу. Увага — це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості та зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях. Увага є однією з функціональних сторін виконання будь-якого завдання учнями, адже неможливо виконати запропоновану учителем дію правильно і швидко без належної уваги до самого процесу та оперування потрібними для цього даними та предметами. Підлітковий вік - є складним віком перебудови, як зміни в організмі, так і в душевній організації дитини, і у її свідомості.У ряді досліджень показано, що розвиток довільності уваги, її стійкості та зосередженості у підлітковому віці передусім пов'язаний з формуванням логічного мислення, засвоєнням узагальнених способів мислення. Розвиток уваги в цьому віці дуже суперечливий.

Так, збільшується обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключати з одного об'єкта на інший; при цьому зростає і вибірковість уваги та її залежність від спрямованості інтересів, що зумовлює характерну для багатьох юнаків та дівчат неспроможність сконцентруватися на чомусь одному, майже постійну розсіяність уваги.

Відповідно до мети дослідження ми проаналізували методики, за допомогою яких здійснюється діагностика уваги у підлітків. Так, для виміру концентрації, точності і продуктивності уваги ми використали методику «Тест Бурдона в модифікації П.А.Рудника», для дослідження обсягу уваги методику «Вивчення обсягу уваги», для виявлення рівня вибірковості уваги тест Мюнстенберга, для дослідження лабільності, тобто здатності перемикання уваги, ми використали методику «Інтелектуальна лабільність». Стійкість уваги та динаміку працездатності, ми визначали за допомогою методики «Таблиці Шульте».

Вказані методики ми застосували у дослідженні особливостей уваги підлітків. У ході експерименту нами було опитано 22 учні із НВК смт. Любешів, віком від 13 до 15 років. Було встановлено, що увага підлітків є не досить високою, під час занять деякі учні відволікаються, не можуть довго зосередитися на чомусь. Наявний рівень продіагностованого рівня уваги у певних підлітків гостро потребує корекції та втручання педагогів та психолога.

Аналізуючи дані вторинного опитування, ми з'ясували, що розвиток уваги та її властивостей можна корегувати та покращувати за допомогою тривалих та постійних вправ, змагань тощо. Програма принесла помітні результати збільшення кількості дітей із високим та середнім рівнем розвитку уваги.

На основі вищесказаного зазначаємо, що ефективний розвиток уваги у підлітків можливий за умови комплексного розвитку пізнавальних умінь учнів, дотримання основних принципів навчально-виховного процесу та систематичного і послідовного застосування корекційно-розвивальних вправ.

**Список використаних джерел**

1. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания: Учебник. – 3-е изд., испр. / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов – М.: Московський психолого-социальный институт: Флинта, 2002. – 376 с.
2. Неровня О.В. Психологія уваги (курс лекцій). / О.В. Неровня Львів: Вища школа, 1973.- 20 с.
3. Оніщенко В.М. Психологічні передумови розвитку уваги школярів різних вікових періодів // Психолог 2005 №11 с. 29-31

4. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. Степанов О. М. – К. : Академвидав, 2006. – 422, [1] с. – (Серія "Енциклопедія ерудита").
5. Рибальченко С.М. Концентрація уваги учнів та її активізація / С.М. Рибальченко // Біологія. – 2006. – № 28. – С. 7-11.
6. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Навч. посібн. для студ. вузів. - 2-ге вид., випр. і доп. / О.М. Степанов, М.М. Фіцула – К., 2005. – С.109-117.
7. Страхов В.И. Психологические исследования внимания // Загальна психологія: Хрестоматія / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Каравела, 2007. - С.286-291.

**References**

1. Dormashev Ju.B., Romanov V.Ja. Psihologija vnimanija: Uchebnik. – 3-e izd., ispr. / Ju. B. Dormashev – M.: Moskovs'kij psihologo-social'nyj institut: Flinta, 2002. – 376 s.
2. Nerovnya O.V. Psykholohiya uvahy (kurs lektsiy). / O.V. Nerovnya –L'viv: Vyshcha shkola, 1973.-20 s.
3. Onishchenko V.M. Psykholohichni peredumovy rozvytku uvahy shkolyariv riznykh vikovykh periodiv // Psykholoh 2005 № 11 29-31 s.
4. Psykholohichna entsyklopediya / avt.-uporyad. Stepanov O. M. – K. : Akademvydav, 2006. – 422, [1] s. – (Seriya "Entsyklopediya erudyta").
5. Rybal'chenko S.M. Kontsentratsiya uvahy uchniv ta yiyi aktyvizatsiya // Biolohiya. – 2006. – № 28. – S.7-11.
6. Stepanov O.M., Fitsula M.M. Osnovy psykholohiyi i pedahohiky: Navch. posibn. dlya stud. vuziv. – 2-he vyd., vypr. i dop. – K., 2005. – 109 –117 s.
7. Strahov V.I. Psihologicheskie issledovanija vnimanija // Zagal'na psihologija: Hrestomatija / O.V. Skripchenko, L.V. Dolins'ka, Z.V. Ogorodnijchuk ta in. – K.: Karavela, 2007. - 286-291 s

**Резюме.** В статье приводятся результаты научного исследования психологических особенностей развития внимания в подростковом возрасте. Обоснование количественные и качественные показатели полученных результатов исследования и приведены результаты коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие свойств внимания у подростков.

Ключевые слова: внимание, свойства внимания, личность, подростковый возраст, развитие.

**Summary.** The article presents the results of scientific studies of psychological peculiarities of the development of attention in adolescence. Quantitative and qualitative indicators of the results of research and the results of remedial and developmental work, which aims to develop the properties of attention in adolescents.

Key words: attention, properties, attention, personality, adolescence, development.

**УДК 373.3:613.955** **М.Т. ШУЛЬ**

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті представлено теоретичний аналіз проблеми формування в підростаючого покоління знань про здоровий спосіб життя, про ціннісне ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, вихованні в учнів потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності. Проаналізовано теоретичні основи формування здорового способу життя учнів початкових класів як психолого-педагогічної проблеми.*

***Ключові слова:*** *здоров'я, здоровий спосіб життя, учень початкових класів, вчитель, початкова школа, освіта, психолого-педагогічна діяльність.*

Одним з пріоритетних завдань суспільства і держави є виховання морального, відповідального, ініціативного і компетентного громадянина України. В системі загальнолюдських цінностей, якими повинна оволодіти підростаюче покоління, першорядне основоположне місце приділяється здоров'ю та здоровому способу життя. Спостерігається посилена увага держави і суспільства до проблеми здоров'я підростаючого покоління, проблема цілісного формування культури здоров'я, першочергового значення навчально-виховного процесу з цього напряму в школі.

У державних документах здоров'я особистості розглядається як показник соціального розвитку суспільства, могутній фактор впливу на розвиток держави. Так, у Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, Законах України «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про охорону дитинства», «Основи законодавства України про охорону здоров'я», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про загальну середню освіту», Указі президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя», визначено, що одним із пріоритетних завдань суспільства є – турбота про збереження життя й зміцнення здоров'я своїх громадян, виховання особистості через призму відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Розв'язання цього завдання забезпечує

політичну стабільність і національну безпеку будь-якої держави. У зв'язку з цим надзвичайно важливою стає проблема здоров'я дітей, формування у них здорового способу життя.

Питанню формування здорового способу життя дітей і молоді присвячено праці В. Войтенко, В. Зайцева, Н. Зимівець, Ю. Лісіцина, С. Омельченко, Є. Приступи, Л. Сущенко та інших, зокрема проблему формування здорового способу життя молодших школярів, культури здоров'я, уявлень про здоров'я як особистісну цінність досліджено такими науковцями, як О. Дубогай, С. Свириденко, Ю. Цюпаком, В. Черній, О. Гнатюк, Ю. Мельник та іншими.

Мета дослідження – полягає в теоретичному обґрунтуванні системи формування здорового способу життя учнів початкових класів через психолого-педагогічне бачення.

Здоров'я – стан живого організму, при якому організм у цілому і всі органи здатні виконувати свої життєві функції. Здоров'я є основою не лише відчуття благополуччя і душевного спокою, а й високої рухової та інтелектуальної активності, можливостей фізичного та соціального розвитку, досягнення тривалого й повноцінного життя.

Цікавим є трактування поняття «здоров'я» А. Полісом, який підкреслював, що здоров'я людини визначається її психікою. Людину можна вважати здоровою, якщо її інтелектуальні й вольові якості дозволяють працювати й спілкуватися, тобто не перешкоджають оптимальному виконанню соціальної ролі.[1, с.234-254].

Як бачимо, кожне з наведених визначень здоров'я акцентує увагу на різних сторонах психічної, індивідуальної, соціальної, фізичної й духовної організації життя людини. Однак їм притаманна й низка спільних моментів. Учені пов'язують феномен здоров'я насамперед із:

- гармонійним, урівноваженим станом усіх функціональних систем, що забезпечують нормальну, тобто повноцінну життєдіяльність людини;
- відсутністю порушень в усіх (психічних, фізіологічних, соціальних) функціях людського організму, що забезпечують життя людини;
- властивістю адаптації і свободи людини у пристосуванні її до довкілля;
- яскравістю прояву інтелектуальних і вольових здатностей [2, с.14-15].

Ефективним засобом збереження й удосконалення здоров'я виступає здоровий спосіб життя – певний образ життєдіяльності людини, який ґрунтується на культурних нормах, цінностях, формах і способах діяльності, сприяє розвитку таких основних складових здоров'я як фізичного, соціального, психічного та духовного. Тобто, здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я.

Аспекти виховання у молодших школярів цінностей здорового способу життя розглядає О. Я. Савченко. Автор підкреслює, що процес формування здорового способу життя характеризують: рівень культури суспільства і особи; місце здоров'я серед потреб людини; сила мотивації щодо збереження і зміцнення здоров'я; настанова на довге життя; навчання засобів збереження і зміцнення здоров'я [3, с. 94].

Сьогодні спостерігається вкрай важка ситуація стосовно формування здорового способу життя у підростаючого покоління. Це зумовлено стрімкими змінами в соціально-економічних і політичних відносинах, екологічними кризовими явищами, які негативно відбилися на формуванні ціннісних орієнтаціях підростаючого покоління, що безпосередньо впливає на загальний розвиток особистості, її фізичний, соціальний, духовний та психічний розвиток. Відтак, з'являється необхідність посилення орієнтації суспільства на формування здорового способу життя. Все інтенсивніше розробляється ця проблема науковцями різних галузей: психологами, соціологами, педагогами, медичними працівниками. Інтенсивна робота усіх цих галузей знань та їх співпрацяспрямована на поглиблене вивчення сутності поняття здоров'я, його діагностики, здорового способу життя.

Одночасноз стрімкою активізацією науковців з даної проблеми, спостерігаються істотні недоліки у формуванні здорового способу життя дітей та молоді, пов'язані, зокрема, з недосконалістю організації навчально-виховногопроцесу, культивування здорового способу життя, проведення відповідних заходів із пропаганди й популяризації цінностей здоров'я. Зазначимо також, що часто спостерігаємо той факт, коли здоров'я найбільш досліджують з огляду його порушень у медичній науці, а з точки зору педагогічних та психологічних наук недостатньо.

Однією із гілок впливу, у вирішенні даної проблеми є система освіти, основним завданням якої є формування в школярів високого рівня культури здоров'я, знань про здоровий спосіб життя, бережливого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Саме система освіти являється основним чинником впливу на загальний стан формування здорового способу життя учнів.

Слід зазначити, що введення поняття «здоровий спосіб життя» у систему педагогічних категорій було зумовлено низкою нормативних документів (постанова Ради міністрів Української РСР «Про Комплексну програму профілактики захворювань і формування здорового способу життя населення Української РСР на період до 2000 року» (1989 р.), Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.), Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя» (1999 р.), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Концепція 12-річної загальної середньої освіти (2001 р.), рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні «Формування здорового способу життя української молоді: стан, проблеми та перспективи» (2004 р.) та ін.). У цих документах переважає розуміння здорового способу життя як морально-здорового, як культурно-духовної категорії[4, с.26-27].

Особливої уваги потребує проблема формування здорового способу життя учнів в молодшого шкільного віку,так як обумовлена стійкими негативними тенденціями стану здоров'я дітей та учнівської молоді. Зростання захворюваності серед учнів пояснюється не лише впливом різних об'єктивних негативних чинників, але й недостатньою увагою до питань здорового способу життя в освіті дітей молодшого шкільного віку, що є однією з причин пасивного ставлення дитини до свого здоров'я. Саме у молодшому шкільному віці найефективніше закріплюються знання в їхній свідомості, закладається потенціал здоров'я, формується здоровий спосіб життя, це сприятливий період для цілеспрямованого впливу на дитину з метою її орієнтації на здоровий спосіб життя. Тому важливо з дитинства визначити пріоритети, які дають переваги бути здоровим.

Перед школою і вчителями постало завдання – формування в учнів поняття про здоровий спосіб життя, як найважливішої людської цінності, як фактор збереження і зміцнення здоров'я. Школа має забезпечувати засвоєння учнями комплексу конкретних знань про здоровий спосіб життя, зокрема, виховання в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, формування високого рівня здоров'я дітей, створювати такі умови, які б сприяли загальному душевному комфорту учня, що забезпечує адекватну регуляцію поведінки в процесі навчально-виховної діяльності тощо.

Відомо, що на збереження й зміцнення здоров'я не з'являється в учня сама по собі, а формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу.

Так, відповідно до чинного Державного стандарту початкової загальної освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. N 1717) початкова освіта є складовою частиною загальної середньої освіти спрямована на всебічний розвиток молодших учнів та повноцінне оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності.Наведемо детальний аналіз галузі знань «Здоров'я і фізична культура» з метою висвітлення виховних можливостей спрямування змісту галузі на оздоровлення підростаючого покоління. У базовому навчальному плані освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» спрямована на забезпечення свідомого ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи здорового способу життя. Головними завданнями фізичного виховання у початковій школі є:

- ознайомлення з впливом рухової активності та загартування організму, формування знань, умінь і навичок особистої гігієни, профілактики захворюваності і травматизму, правил техніки безпеки;
- формування усвідомленої індивідуальної установки учня щодо необхідності удосконалення основних якостей його фізичного розвитку;
- формування умінь і навичок основ здорового способу життя, безпеки життєдіяльності, самостійного та свідомого виконання комплексів ранкової гігієнічної гімнастики, використання профілактичних вправ для запобігання порушенню постави та розвитку короткозорості, зняття локальної втоми; навчання дітей основних рухів.

Перелічені завдання в основному спрямовані на формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку, відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитивних моральних і вольових якостей.

Бачимо, що зміст освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» повною мірою спрямований на підвищення ефективності системи фізичного виховання у школі, сформування в учнів звичку до здорового способу життя, задоволення їх потреби в пізнанні своїх рухових можливостей та фізичному самовдосконаленні. Чинний державний стандарт освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» в соціальному плані дає змогу задовольнити потреби суспільства в досягненні оптимального рівня гармонійного розвитку підростаючого покоління, дозволяє забезпечити грамотність школярів щодо дотримання правил здорового способу життя, формується ставлення до негативних звичок, підвищується рівень фізичної культури учнів.

Успішна реалізація змісту освітньої галузі передбачає такі результати як розуміти поняття про здоровий спосіб життя і правильну поставу, знати про гігієну тіла, ніг, органів зору, слуху, ротової порожнини, рух як основу здоров'я людини, правила дорожнього руху, протипожежної безпеки, поведінки в екстремальних ситуаціях [5].

Отже, галузь знань «Здоров'я і фізична культура» надає можливість виховувати учнів з активною соціальною орієнтацією на здоровий спосіб життя, зміцнювати здоров'я учнівської молоді, створювати умови для всебічного і гармонійного розвитку учня, удосконалює її як фізично, психічно, духовнота соціально розвинену особистість.

Здоров'я дітей – це невід'ємна частина суспільного багатства, а тому проблема формування уявлень про здоров'я, здоровий спосіб життя, збереження і зміцнення його в учнів у навчальній діяльності розглядається як психолого-педагогічна проблема, як справа державного значення, глобальне завдання суспільства, освітніх закладів.

Формування в учнів уявлень про здоров'я, на наш погляд, є важливою психолого-педагогічною проблемою. Найважливішим для освіти і науки є формування у молодших школярів прагнення до здорового способу життя, в основі якого лежать ціннісні орієнтації на збереження здоров'я, виховання й розвиток вільної особистості, створення здорового середовища в закладах освіти, психологічного комфорту, співпраці вчителів і учнів.Вважаємо, що ефективність упровадження в педагогічну діяльність ідей здорового способу життя залежить від злагодженої діяльності науковців різних галузей– психологів, педагогів, медиків, їх організованої роботи.

**Список використаних джерел**

1. Полис А.Ф.Здоровье и болезнь в светепсихосоматическойпроблемы / А.Ф. Полис // Философские аспекты учения о здоровье и болезни. – М.: Медицина, 1975. – 254 с.
2. Гнатюк О.В. Формування в учнів молодшого шкільного віку уявлення про здоров'я як особистісну цінність: дис. … кандидата психологічних наук: 19.00.07 / Гнатюк Ольга Владиславівна. – К., 2008. – 226 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів початк. навчання] / О. Я. Савченко. – К. : СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. – 204 с.
4. ЧернійВ.П. Формування у молодших школярів здорового способу життя (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. … кандидата педагогічних наук: 13.00.01 / Черній Валентина Петрівна. – Кіровоград, 2014. – 252 с.
5. Чинний Державний стандарт початкової загальної освіти[Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/. Назва з екрана.

**References**

1. Polis A.F. Zdorov'e i bolezn' v svetepsihosomaticheskojproblemy / A.F. Polis // Filosofskie aspekty uchenija o zdorov'e i bolezni. – M.: Medicina, 1975. – 254 s.
2. Hnatyuk O.V. Formuvannya v uchniv molodshoho shkil'noho viku uyavlennya pro zdorov"ya yak osobystisnu tsinnist': dys. kandydata psykholohichnykh nauk: 19.00.07 / Hnatyuk Ol'ha Vladyslavivna. – K., 2008. – 226 s.
3. Savchenko O. Ya. Vykhovnyy potentsial pochatkovoyi osvity : [posib. dlya vchyteliv i metodystiv pochat. navchannya] / O. Ya. Savchenko. – K. : SPD «Tsudzynovych T. I.», 2007. – 204 s.
4. Cherniy V.P. Formuvannya u molodshykh shkolyariv zdorovoho sposobu zhyttya (druha polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittya): dys. kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.01 / Cherniy Valentyna Petrivna. – Kirovohrad, 2014. – 252 s.
5. Chynnyy Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity[Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: URL http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/. Nazva z ekrana.

**Резюме** В статье представлены теоретический анализ проблемы формирования у подрастающего поколения знаний о здоровом образе жизни, о ценностное отношение к собственному здоровью и здоровью окружающих, воспитании у учащихся потребности в здоровье как важной жизненной ценности. Проанализированы теоретические основы формирования здорового образа жизни учеников начальных классов как психолого-педагогической проблемы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, ученик начальных классов, учитель, начальная школа, образование, психолого-педагогическая деятельность.

**Summary.** The article presents the results of scientific studies of psychological peculiarities of the development of attention in adolescence. Quantitative and qualitative indicators of the results of research and the results of remedial and developmental work, which aims to develop the properties of attention in adolescents.

**Keywords:** attention, properties, attention, personality, adolescence, development.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Абрамова С.В.** – аспірант Інституту проблем виховання АПН України, методист кафедри управління освітою Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
2. **Артемова О.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
3. **Барно О.М.** – доктор педагогічних наук, доктор філософії, професор Переяслав-Хмельницького педагогічного університету Україна, академік Міжнародної академії з креативної педагогіки, Голова Кіровоградського регіонального відділення Спілки підприємців малих, середніх і приватизованих підприємств України.
4. **Білоус Р.М.** – кандидат психологічних наук, доцент завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського.
5. **Большакова А.М.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Харківської державної академії культури.
6. **Борейчук І.О. –** викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університу.
7. **Борисова А.О.** – завідувач кафедри іноземних мов, керівник Центру міжнародної освіти та співробітництва Харківського державного університету харчування та торгівлі.
8. **Боровська А.С.** – студентка Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського.
9. **Бучко В.Б.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
10. **Вічалковська Н.К. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
11. **Вознюк Ю.С.** – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
12. **Волошок О.В. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету ім. І. Франка.
13. **Воробйов А.М.** – кандидат педагогічних наук, професор завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
14. **Воронов М.П.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого.
15. **Гамарнюк О.В.** – студентка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
16. **Герман Л.В.** – старший науковий співробітник наукової лабораторії науково-організаційного центру Національної академії Служби безпеки України.
17. **Грицюк І.М.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності організації Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
18. **Грубляк В.В.** – кандидат медичних наук, доцент кафедри психолого-медико-біологічних основ корекційної роботи Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка.
19. **Давидюк С.Г.** – старший викладач кафедри психології, педагогіки та філософії Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського.
20. **Демчук О.О.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
21. **Демянюк О.Б.** – старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
22. **Дружиніна І.А.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
23. **Дучимінська Т.І.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
24. **Євдокимов Р.В.** – студент психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
25. **Жарікова С.Б.** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та прикладної психології, керівник психологічної служби Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».
26. **Жидко М.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського «ХАІ».
27. **Жизномірська О.Я.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Тернопільського комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.
28. **Журавська О.В.** – аспірант кафедри психології Харківського Національного аерокосмічного університету ім. Н.Є. Жуковського «ХАІ», асистент кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету ім. Івана Франка.
29. **Іванашко О.Є.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.

30. **Іванова Н.Г.** – доктор психологічних наук, доцент, начальник наукової лабораторії науково-організаційного центру Національної академії Служби безпеки України.
31. **Істинюк І.Д.** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.
32. **Кідалова М.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Бердянського державного педагогічного університету.
33. **Коротун В.В.** – студент психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
34. **Корчакова Н.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, докторант Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.
35. **Коширець В.В.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
36. **Кравченко К.О.** – викладач кафедри психології та педагогіки Харківського університету Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба.
37. **Крюкова Л.В.** – здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, головний спеціаліст відділу освіти, молоді та спорту Із'яславської райдержадміністрації Хмельницької області.
38. **Кулаков Р.С.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
39. **Кулакова Л.М.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
40. **Курдибаха О.М.** – аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
41. **Курячий С.В.** – викладач кафедри фізичного виховання Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого.
42. **Левус Н.І**. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Львівського національного університету ім. І. Франка.
43. **Левшунова К.В.** – аспірантка Інституту психології ім. Г.С. Костюка.
44. **Лисенко Л.М. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.
45. **Литвиненко С.А. –** доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
46. **Ліщук А.В. –** магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
47. **Луцик Г.О. –** викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
48. **Лушина Т.О.** – аспірантка Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковского "ХАІ".
49. **Марчук Ю.С**. – магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
50. **Метіль Я.М.** – студентка Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.
51. **Мокич Н.В.** – студентка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
52. **Мушкевич М.І.** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності організації Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки.
53. **Назаревич В.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
54. **Нікула Н.В.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.
55. **Новік Л.О.** – аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету.
56. **Ногачевська І.О. –** викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
57. **Олексієнко С.Б.** – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка».
58. **Олійник О.В.** – аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича.
59. **Павелків В.Р. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
60. **Павелків Р.В. –** доктор психологічних наук, професор, проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології та педагогіки Рівненського державного гуманітарного університету.
61. **Паливода О.О.** – аспірант Національної академії Служби безпеки України.
62. **Пащенко О.О. –** студентка Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського.

63. **Петренко Н.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.
64. **Петренко О.Б.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
65. **Пилип'юк Т.О.** – студентка факультету психології Східноєвропейського національного університету ім. Л.Українки.
66. **Пилипака Ю.І.** – студентка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
67. **Піонтковська Д.В.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
68. **Рибак В.А. –** аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету, директор центру «Студентська соціальна служба».
69. **Романюк В.Л. –** кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, завідувач лабораторії психофізіології та клінічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
70. **Рудь Г.В. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
71. **Рудюк О.В. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету.
72. **Савелюк Н.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, докторант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
73. **Савенко Д.О. –** аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету, викладач кафедри психології РІ ВМУРоЛ «Україна».
74. **Савуляк В.О. –** старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
75. **Самойлова Н.В. –** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри валеології Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.
76. **Ставицька О.Г. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненського державного гуманітарного університету.
77. **Стаднік І.В. –** студентка факультету психології Східноєвропейського національного університету ім. Л.Українки.
78. **Сторож О.В. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету
79. **Тищенко І.А. –** аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
80. **Угрин О.Г –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
81. **Федоренко Р.П. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
82. **Федюк Т.М. –** магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
83. **Хлівна О.М. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
84. **Хупавцева Н.О. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
85. **Чагарна С.Є. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
86. **Чмир Т.В. –** магістрант психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
87. **Шаповал І.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».
88. **Шевців М.В –** кандидат ветеринарних наук, професор кафедри біології Рівненського державного гуманітарного університету.
89. **Шевчик Р.В. –** магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
90. **Шкарлатюк К.І. –** кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності, Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки.
91. **Шуль М.Т –** аспірант Тернопільського національного педагогічного університету ім. В.Гнатюка.
92. **Ямницький В.М. –** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.

# З М І С Т

***Передмова***
**Павелків Р.В.** Завдання та перспективи психологічної служби РДГУ
**Петренко О.Б.** Інноваційна діяльність практичного психолога в організації роботи «школи сприяння здоров'ю»
**Литвиненко С.А., Ямницький В.М.** Психологія травми: трансгенераційний та феноменологічний аспекти
**Абрамова С.В.** Психолого-педагогічна діагностика сформованості соціальної активності у старших підлітків
**Артемова О.І.** Креативність як чинник розвитку професійних якостей майбутнього практичного психолога
**Барно О.М.** Причинно-наслідкові відносини у психології розвитку особистості
**Білоус Р.М., Боровська А.С**. Ціннісні орієнтації в процесі само актуалізації старшокласників
**Большакова А.М.** Поведінка типу А як проблема професійного здоров'я майбутніх менеджерів
**Борейчук І.О., Євдокимов Р.В.** Умови використання арт-терапевтичних технік в роботі із геронтопсихологічною групою клієнтів
**Борисова А.О.** Психологічний моніторинг міжкультурної адаптації студентів-іноземців у країні навчання
**Бучко В.Б.** Проблема справедливості психологічний аспект
**Вознюк Ю.С**. Аналіз проблеми самоствердження особистості
**Воробйов А.М., Демчук О.О.** Умови адаптації та фактори дезадаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі
**Воронов Н.П., Курячий С.В**. Здоровьесберегающие технологии в профилактике состояния здоровья студентов специальной медицинской группы с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и опорно-двигательного аппарата
**Герман Л.В.** Значущість психологічної складової у професійній підготовці правоохоронців
**Грицюк І.М.** Емоційне виховання як засіб запобігання емоційної травми у дітей
**Грубляк В.В.** Розвиток пізнавальної активності студентів в процесі самонавчання
**Давидюк С.Г., ПащенкоО.О.** Психологічні особливості прояву креативності студентів гуманітарного та технічного профілю
**Демянюк О.Б.** Образ світу як психологічна основа самореалізації молоді
**Дружиніна І.А.** Емпатія у системі професійно важливих якостей майбутніх психологів
**Дучимінська Т.І.** Соціально-психологічний тренінг як засіб корекції проявів особистісної безпорадності студентів
**Жарікова С.Б.** Образ «Я» підлітка у цілісній моделі психологічного здоров'я особистості
**Жидко М.Е., Лушина Т.А.** Проблема психологической структуры научного мировоззрения у студентов современного технического университе
**Жидко М.Є., Кравченко К.О.** Особливості переживання у льотчиків на гострій стадії горя
**Жидко М.Є., Журавская О.В.** Особливості психологічної диференціації професійної дезадаптації, професійної деформації та емоційного вигорання
**Жизномірська О.Я.** Психологічне здоров'я особистості молодшого шкільного та підліткового віку
**Іванашко О.Є., Вічалковська Н.К.** Соціально-психологічна адаптація особистості в умовах інклюзивної освіти
**Іванова Н.Г.** Психологічні основи підготовки, необхідні для успішного професійного становлення фахівців: ретроспективний аналіз проблеми
**Істинюк І.Д.** Педагогічна практика – провідний засіб забезпечення готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами
**Кідалова М.М.** Фасилітативний супровід емоційних бар'єрів у підлітковому віці як умова збереження психологічного здоров'я
**Корчакова Н.В.** Диспозиційні основи просоціальності
**Коширець В.В., Шкарлатюк К.І.** Самофутурування як чинник самореалізації студентів з порушеннями розвитку
**Крюкова Л.В.** Сучасні підходи щодо динаміки емоційних процесів та їх впливу на здоров'я особистості школяра
**Кулаков Р.С.** Особливості профконсультаційного супроводу професійного самовизначення старшокласників впродовж навчання в школі
**Кулакова Л.М.** Моральний розвиток особистості засобами художньої літератури як підґрунтя формування почуття власної гідності у молодших школярів
**Курдибаха О.М.** Теоретичний аналіз проблем гендерного розвитку підлітків у процесі соціалізації
**Левус Н.І., Волошок О.В.** Самоставлення у студентів з різною навчальною мотивацією
**Левшунова К.В.** Благополуччя та здоров`я:спільне та відмінне між поняттями
**Лисенко Л.М.** Теоретичні аспекти проблеми психічного здоров'я особистості
**Ліщук А.В.** Вплив ціннісних орієнтацій на професійне самовизначення старшокласників

**Луцик Г.О.** Напрямки роботи соціальних педагогів з профілактики девіантної поведінки підлітків
**Марчук Ю.С.** Психолог-практик та психолог-теоретик: особливості формування професійного мислення
**Назаревич В.В., Коротун В.В.** Використання малюнкових технік психотерапії для самоідентифікації студентів
**Нікула Н.В.** Шляхи формування методичної культури студентів на етапі професійної підготовки
**Новік Л.О.** Психологічні складові іміджу психолога
**Ногачевська І.О.** Розуміння текстів – базовий компонент вузівського навчання студентів
**Олексієнко С.Б.** Оволодіння майбутніми правоохоронцями психологічними знаннями, необхідними для створення соціально-психологічної характеристики об'єкта оперативного інтересу з політичного середовища
**Олійник О.В.** Готовність майбутнього вчителя початкової школи до виховання господарської культури молодших школярів
**Павелків В.Р., Мокич Н.В.** Психологічні ознаки в системах соціокультурного простору молодіжних субкультур
**Паливода О.О.** Психологічні аспекти професійного становлення особистості у вищому навчальному закладі
**Петренко Н.В.** Модель становлення професійної спрямованості менеджера на етапі навчання у вищому навчальному закладі
**Пилип'юк Т.О., Мушкевич М.І.** Гендерна диференціація особистісних особливостей осіб з різним ставленням до репродуктивного здоров'я
**Пилипака Ю.І., Гамарнюк О.В., Романюк В.Л.** Психічна травма як функціональна модель розладів психіки і поведінки особистості
**Піонтковська Д.В.** Розвиток національної ідентичності особистості в юнацькому віці
**Рибак В.А.** Особливості процесу соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами
**Рудь Г.В.** Гендерні аспекти формування перспектив власного кар'єрного росту сучасної молоді
**Рудюк О.В**. Психологічне здоров'я особистості як копінг-ресурс подолання кризи безробіття
**Савелюк Н.М.** Елементи релігійного дискурсу в освітньо-виховному просторі україни
**Савенко Д.О.** Проблема самоідентичності жінки в період раннього онтогенезу дитини
**Савуляк В.О.** Особливості запиту студентів щодо діяльності психологічної служби ВНЗ
**Самойлова Н.В., Метіль Я.М.** Підходи до розвитку психологічної компетентності студентів-валеологів
**Ставицька О.Г.** Оптимізація консультативної взаємодії психолога з клієнтом технологіями самопрезентації
**Стаднік І.В., Мушкевич М.І.** Психологічні особливості переживання посттравматичного стресового розладу (ПТСР) учасниками зони антитерористичної операції (АТО)
**Сторож О.В.** Розвиток складових творчої соціалізації особистості
**Тищенко І.А.** Вплив статево-рольових стереотипів на професійну самореалізацію жінок у руслі проблеми гендерної освіти
**Угрин О.Г.** Роль організаційної ідентичності у процесі професійного становлення молодого спеціаліста
**Федоренко Р.П.** Вплив залежності партнерів від соціальних мереж на шлюбно-сімейні взаємини
**Федюк Т.М., Корчакова Н.В**. Особливості розвитку самооцінки у процесі соціалізації дітей з вадами слуху
**Хлівна О.М.** Психопрофілактика здоров'я в студентському віці
**Хупавцева Н.О.** Поняття соціального статусу у контексті проблеми становлення особистості
**Чагарна С.Є.** Особливості інтеграції дітей з порушеннями слуху
**Чмир Т.В.** Вольова ссфера особистості: теоретичні аспекти
**Шаповал І.М.** Механізми EGO-захисту як детермінанта адаптивної стратегії особистості
**Шевців М.В., Романюк В.Л.** Особливості взаємозв'язку кольору очей і темпераменту у студентів-біологів в умовах рівненщини
**Шевчик Р.В.** Дослідження та корекція уваги у підлітків
**Шуль М.Т.** Теоретичні основи формування здорового способу життя учнів початкових класів як психолого-педагогічна проблема

***Відомості про авторів***