

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ



**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 6
Том 2

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засекіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Кравцова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри галузевого права Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Рекомендовано до друку відповідно до ухвали вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 26 лютого 2018 р. № 9)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 20082-9882Р від 15.03.2013 р. видане Державною реєстраційною службою України



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 8

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Булгакова О.Ю. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД.....	7
Василенко Л.П., Василенко І.Я. ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	12
Вовк В.О. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	18
Дем'яненко С.Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ВИСЛОВЛЮВАННЯ-ТЕКСТУ	23
Дудка А.І. КОПІНГ-ПОВЕДІНКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА.....	28
Ірхіна Ю.В. КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ТА СПОСОБИ ЇХ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	33
Kuznietsova O.O. PSYCHOLOGICAL ELEMENT OF MOTIVATIONAL STRATEGIES AND TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL NEEDS.....	38
Лящ О.П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	43
Малахов Д.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗМІНИ ОСОБИСТОСТІ В РЕЗУЛЬТАТІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ.....	49
Михальченко Н.В. ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	54
Мігіна С.В. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	59
Набиева Аида Субхан гызы. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОГО АУТИЗМА.....	64
Парасей-Гочер А.О. ПРОГРАМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ В УМОВАХ ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ.....	69
Педоренко В.М. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ СУВЕРЕННИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	75
Резнікова О.А., Шамардіна А.В. КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА КОПІНГ-РЕСУРСИ У СТРУКТУРІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	80
Руденок А.І., Гуменна О.В. ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНИХ МЕТОДИК РОЗВИТКУ ДИТИНИ.....	85
Столярчук О.А. ЗМІСТ І ПСИХОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	90
Сухенко Я.В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАС ОСОБИСТОСТІ: ЗМІСТОВНО-ХРОНОЛОГІЧНА ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА.....	96
Терзи О.О. КОРЕКЦІЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЛІКАРІВ.....	101



Франчук О.Ю., Стасько О.Г. ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГУ.....	106
Чернов А.А. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СТАВЛЕННЯ ДО МОРАЛЬНИХ НАСТАНОВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	111
Чіп Р.С. УЯВЛЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ	119
 СЕКЦІЯ 9. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	
Аксенченко К.Б. СТЕРЕОТИПИ ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ БЕЗРОБІТНИХ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ.....	125
Блинова О.Є. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ.....	130
Волошок О.В., Подобівський В.М. ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ НА ЕТАПІ МОЛОДОЇ СІМ'Ї.....	136
Довгань Н.О. ПОЗИТИВІСТСЬКО-НАТУРАЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД: ПЕРЕДУМОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ ФЕНОМЕНА ПОКОЛІННОСТІ.....	142
Краснякова А.О. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МОЛОДІ.....	149
Лєскова Л.Ф. АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ.....	154
Мамедова Гюнай Кямиль кызы. АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ СЕМЬЯ: ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА.....	159
Міщенко Н.В. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СИСТЕМНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ ІЗ КРИЗОВИМИ СТАНАМИ.....	164
Морозова О.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПОДРУЖЖЯ У ШЛЮБІ.....	169
Позняк С.І. КОМУНІКАТИВНІ ПРАКТИКИ ТА СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	174
Туркова Д.М. ФАХОВІ МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПАЛІАТИВНИХ КЛІЄНТІВ.....	180
Черных Л.А. ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СТРЕССОРОВ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	185
Шостя І.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИКІВ.....	191



CONTENTS

SECTION 8

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Bulhakova O.Yu. PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR SOCIAL INTERACTION: SUBJECTIVE APPROACH.....	7
Vasylenko L.P., Vasylenko I.Ya. IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER IN THE PRACTICE OF TEACHING PSYCHOLOGY.....	12
Vovk V.O. THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ON DEVELOPMENT OF STUDENT'S SUBJECTIVE POSITION.....	18
Demianenko S.D. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS UNDERSTANDING OF THE CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE UTTERANCE-TEXT.....	23
Dudka A.I. COPYING BEHAVIOR IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS.....	28
Irkhina Yu.V. CONFLICT FORMS OF BEHAVIOR AND METHODS OF ITS CORRECTION UNDER CONDITIONS OF EXCLUSIVE OTHER ACTIVITY.....	33
Kuznietsova O.O. PSYCHOLOGICAL ELEMENT OF MOTIVATIONAL STRATEGIES AND TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL NEEDS.....	38
Liashch O.P. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	43
Malakhov D.V. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHANGES OF THE PERSON RESULTS OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS.....	49
Mykhalchenko N.V. DETERMINANTS OF DEVELOPMENT PATRIOTIC REFLEXIVITY OF PERSONALITY.....	54
Mitina S.V. THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL SKILLS OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	59
Nabieva Aida Subhan gyzy. EXPERIMENTALLY PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION OF CHILDHOOD AUTISM.....	64
Parasiei-Hocher A.O. THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TRAINING FOR DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY ADOLESCENTS – BOARDING SCHOOL STUDENTS.....	69
Pedorenko V.M. THE THORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PROGRAM OF FORMATION THE SOVEREIGN MORAL VALUES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS.....	75
Reznikova O.A., Shamardina A.V. COPING STRATEGIES AND COPING RESOURCES IN THE STRUCTURE OF COPING BEHAVIOR OF STUDENT PERSONALITY.....	80
Rudenok A.I., Humenna O.V. GAMBLING ACTIVITY AS A COMPOSITION OF MODERN CHILD DEVELOPMENT METHODS.....	85
Stoliarchuk O.A. DESCRIPTION AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTIC TECHNIQUE “LEVEL OF FUTURE SPECIALIST'S PROFESSIONAL UNIVERSE”.....	90



Sukhenko Ya.V. PSYCHOLOGICAL TIME OF PERSONALITY: CONTENT-CHRONOLOGICAL LOGIC OF RESEARCH THE PHENOMENON.....	96
Terzy O.O. CORRECTION AND PREVENTION OF THE SYNDROME EMOTIONAL BURNOUT OF DOCTORS.....	101
Franchuk O.Yu., Stasko O.H. THE IN-DEPTH PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF DIALOGUE.....	106
Chernov A.A. EMPIRICAL STUDY OF THE COGNITIVE COMPONENT OF ATTITUDE TO MORAL PRINCIPLES IN THE STRUCTURE OF THE JUNIOR PUPIL PERSONALITY.....	111
Chip R.S. THE IMPRESSION OF OLDER TEENS AS MOTIVATIVE BASIS OF THE GENDER IDENTITY DEVELOPMENT.....	119
SECTION 9	
SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK	
Aksenchenko K.B. STEREOTYPES OF FINANCIAL BEHAVIOR OF THE UNEMPLOYED: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PROBLEMS.....	125
Blynova O.Ye. THEORETICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT PSYCHOLOGICAL SECURITY.....	130
Voloshok O.V., Podobivskij V.M. FEATURES OF STYLE OF BEHAVIOR IN CONFLICT IN THE STAGE OF YOUNG FAMILY.....	136
Dovhan N.O. THE POSITIVISTIC NATURALISTIC APPROACH: PREREQUISITES OF THE SCIENTIFIC COGNITION OF GENERATIONS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON.....	142
Krasniakova A.O. FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL INTERNET'S SURROUNDING ON THE FORMATION CIVISM OF YOUTH.....	149
Lieskova L.F. ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON OF "PROFESSIONAL BURNOUT" OF SOCIAL SPHERE WORKERS.....	154
Mamedova Gyunay Kyamil kyzy. ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES AZERBAIJANI FAMILY.....	159
Mishchenko N.V. PSYCHOLOGICAL READINESS OF SPECIALISTS-PSYCHOLOGISTS TO THE SYSTEM SOCIAL SUPPORT OF PERSONS WITH CRISIS STATES.....	164
Morozova O.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF WOMEN'S WELFARE DREAMS.....	169
Pozniak S.I. COMMUNICATION PRACTICES AND STRATEGIES OF SOCIAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF STUDENT CIVIC AND NATIONAL SELF-IDENTIFICATION	174
Turkova D.M. THE SOCIAL WORKERS'S PROFESSIONAL OPPORTUNITIES IN THE PROCESS OF FORMING THE PSYCHOSOMATIC COMPETENCE OF PALLIATIVE CLIENTS.....	180
Chernykh L.A. FEATURES OF INFLUENCE OF STRESSORS ON INTERPERSONAL RELATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL PATHOLOGY.....	185
Shostya I.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICINES.....	191

СЕКЦІЯ 8. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9-057.875

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ:
СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД**

Булгакова О.Ю., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Одеський національний політехнічний університет

У статті розглядається проблема психологічної готовності особистості до різних умов соціальної взаємодії. Наголошується на особливій значущості проблематики психологічної готовності до соціальної взаємодії у контексті діяльності вищих навчальних закладів, яка потребує врахування притаманних їй закономірностей у процесі здійснення інтерактивних стосунків у системі «викладач – студент», де на перший план висувається формування системи цінностей з огляду на здійснення професійних функцій дипломованих фахівців у майбутньому. Узагальнено наявні теоретичні підходи до психологічної готовності особистості та уточнено її основні ознаки (відповідність об'єктивним вимогам, процесуальна послідовність та результативності). Визначено провідні методологічні принципи, необхідні для створення теоретичної концепції психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії (принципи суб'єктності, детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розвитку), та охарактеризовано її зміст.

Ключові слова: психологічна готовність, соціальна взаємодія, Я-суб'єкт, Ми-суб'єкт, соціумний суб'єкт.

В статье рассматривается проблема психологической готовности личности к различным условиям социального взаимодействия. Отмечается особая значимость проблематики психологической готовности к социальному взаимодействию в контексте деятельности высших учебных заведений, которая требует учета присущих ей закономерностей в процессе осуществления интерактивных отношений в системе «преподаватель – студент», где на первый план выдвигается формирование системы ценностей с учетом осуществления профессиональных функций дипломированных специалистов в будущем. Обобщены существующие теоретические подходы к психологической готовности личности, уточнены его основные признаки. Определены ведущие методологические принципы, необходимые для создания теоретической концепции психологической готовности студентов к социальному взаимодействию (принципы субъектности, детерминизма, единства сознания и деятельности, развития), и охарактеризовано ее содержание.

Ключевые слова: психологическая готовность, социальное взаимодействие, Я-субъект, Мы-субъект, социумный субъект.

**Bulhakova O.Yu. PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS FOR SOCIAL INTERACTION:
SUBJECTIVE APPROACH**

The article deals with the problem of psychological readiness of the individual to various conditions of social interaction. The special significance of the problem of psychological readiness for social interaction in the context of the activity of higher educational institutions is noted, which requires taking account of its inherent regularities in the process of implementing interactive relationships in the “teacher–student” system, where the formation of a system of values, taking into account the implementation of the professional functions of graduates, in the future. Generally existing theoretical approaches to the psychological readiness of the personality and its main characteristics. The leading methodological principles necessary for the theoretical conception of students' psychological readiness for social interaction (principles of subjectivity, determinism, unity of consciousness and activity, development) are determined and their content is characterized.

Key words: psychological readiness, social interaction, I-subject, M-subject, social subject.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільних відносин суттєво посилюються вимоги до соціальної активності особистості в різних умовах її життєдіяльності, що вказує на значущість проблеми психологічної готовності особистості до різних умов соціальної взаємодії, практичний аспект якої полягає у створенні відповідних умов для здійснення інтерак-

тивних контактів діячів, а теоретичний – у дослідженні розвитку особистості у загальних контекстах соціумного буття.

Проблематика соціальної взаємодії отримує особливу значущість у контексті діяльності вищого навчального закладу з огляду на врахування притаманних їй закономірностей у процесі актуального здійснення інтерактивних стосунків у сис-



темі «викладач/викладачі – студент/студенти» з метою формування особистості та професійних функцій майбутнього фахівця. Зазначене найбільш повно відображується у понятті психологічної готовності випускників вишу до професійної діяльності та соціальної взаємодії взагалі.

Створення теоретичного концепту «психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії» має базуватись на усталених методологічних принципах детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розвитку, згідно з якими мають бути визначені детермінанти психологічної готовності, їх конкретизація в активності суб'єкта – «носія діяльності та пізнання» [13], контексти діалектичних протиріч як джерела його розвитку.

Апеляція до наведеного присутня у принципах формування психологічної готовності особистості до діяльності у вигляді таких їх модифікацій, як: а) врахування системи факторів, чинників, які спричиняють готовність; вдосконалення предметної діяльності особи як умови розвитку високого рівня її психологічної готовності (принцип детермінізму); б) максимального узгодження технологій формування психологічної готовності особистості до діяльності з її індивідуальними особливостями (принцип єдності свідомості і діяльності); в) врахування у цілеспрямованому розвитку особистісних рис і властивостей; урахування вікових особливостей особистості; динамічності (динаміка змін репрезентативних показників) (принцип розвитку) [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основою відповіді на питання про сутність психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є теорія соціальної взаємодії, започаткована у працях О. Конта, Е. Дюркгейма, М. Вебера, Г. Зіммеля, П. Сорокіна та продовжена у роботах зарубіжних (Р. Дарендорф, Л. Козер, Дж. Хоманс та ін.) і вітчизняних науковців (Г.М. Андреева, Ю.Г. Волков, В.І. Добренєв тощо).

Певні міркування щодо соціальної взаємодії в системі навчально-професійної діяльності присутні у публікаціях А.О. Деркача, В.А. Кан-Каліка, А.К. Маркової тощо. Її розглянуто у контекстах професійної культури викладача та студентів (С.Я. Батишев, А.В. Мудрик тощо), професіоналізму педагогічної діяльності (В.І. Гінецинський, А.О. Деркача тощо), професіоналізму викладачів вищої школи (А.Л. Бусигіна, А.Я. Кібанова тощо), функціонування і розвитку вищої професійної освіти (В.А. Садовничий, В.О. Сластьонін тощо), компетентнісного підходу до підготовки фахівця (В.Г. Афа-

насьєв, Г.О. Бордовський, Б.С. Гершунський тощо).

Виклад основного матеріалу дослідження. Концептуально ідея соціальної взаємодії відтворюється у соціологічних теоріях за допомогою таких понять, як культура, соціальний контекст, дія, вплив, винагорода, надання послуг та очікування винагороди за них, користування учасниками взаємодії певною системою символів, пристосування ліній індивідуальної поведінки тощо.

За ознакою процесуальності одиницею соціальної взаємодії має бути система «суб'єкт – суб'єкт» як відповідний їй базисний психологічний простір, змістовний аспект якого регламентується статусно-рольовими відносинами, а процесуальний – взаємодією на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане.

За ознакою взаємності соціальна взаємодія постає як поєднання і перетворення окремих Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт. Отже, соціальна взаємодія є взаємодією Я-суб'єктів та їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту, між соціальними інститутами.

Відтворюючи головну ідею нашого дослідження, щодо сутності поняття «психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії», ми зважаємо на судження про готовність як результат підготовки. Слідуючи цьому твердженню, ми тим самим вказуємо на необхідність цілеспрямованої підготовки студентів ВНЗ до соціальної взаємодії, в якій особливо наголошується на її необхідності через певний набір причин, провідною серед яких є соціальна значущість тих якостей у психологічному складі особистості, що забезпечує діячіві безпроблемний і конструктивний «вхід» у будь-яку інтерактивну спільноту і функціонування у ній.

Зазначимо, що навіть у разі відсутності цілеспрямованої підготовки шукане суб'єктне утворення тим не менш виникає та розвивається під впливом інтерактивних обставин, в яких дійсність спонукує індивіда до пізнання (мимовільного, довільного) та створення відповідних йому узагальнень із тією чи іншою часткою суб'єктивності.

Якщо у першому випадку психологічна готовність до соціальної взаємодії є наслідком цілеспрямованого впливу, елементи якого засвоюються з тим чи іншим суб'єктивним успіхом, то у другому вона є психічним (психологічним) утворенням, яке не тільки володіє тією чи іншою мірою рефлексивності, але й вказує на ті обста-

вини, що виявилися значущими для того чи іншого діяча. Останнє ми можемо з певною часткою умовності охарактеризувати як сенситивність індивіда до тих чи інших середовищних впливів, в якій ми вбачаємо конгруентність суб'єкта (діяча) і об'єкта (ситуація соціальної взаємодії).

У разі цілеспрямованого впливу останній віддзеркалює уявлення суспільства (в особі системи освіти) про соціальну взаємодію та її значущість для соціальних процесів та соціумного буття взагалі. У другому випадку ми маємо справу із процесом «не регламентованого» розвитку, який має тим більші «ступені свободи», чим менше уваги приділяється питанням моральності та моралі загалом. Це означає, що така ступінь свободи породжує власні уявлення індивіда про те, якими рисами має володіти людина, щоб бути успішною у соціумі, і, отже, його власні намагання розвивати в собі ці риси.

Отже, головним протиріччям, яке, власне, і є рушійною силою у розвитку психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, є протиріччя між індивідуальним та суспільним, яке «знімається» у процесі соціалізації.

Згідно з останнім судженням, головним «формульованим» процесом у питанні про психологічну готовність до соціальної взаємодії є процес соціалізації, в якому виокремлюють такі ознаки: а) засвоєння культурних норм і освоєння соціальних ролей; б) набуття навичок, необхідних для повноцінного життя в суспільстві [11]; в) пізнання людиною соціальної дійсності; г) оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи; г') суспільне виховання [6].

Якщо розглядати питання про психологічну готовність до соціальної взаємодії через призму засвоєння системи норм, то тоді її необхідно вимірювати ступенем засвоєння: а) кодексів, приписів, правил, статутів, традицій, стандартів (соціальні норми); б) регламенту роботи, обов'язки виконавців і посадових осіб в організаціях та установах (організаційно-адміністративні норми); в) використання фінансів при забезпеченні виробничого процесу (економічні норми); г) повноваження і відповідальність суб'єктів юридичних відносин (правові норми); г') вимоги та правила поведінки працівників зі знаряддями праці при організації виробництва та реалізації промислової продукції (технологічні норми); д) суспільних та групових вимог до поведінки та взаємин людини (моральні норми) [6]. Психологічна готовність до соціальної взаємодії, якщо її розглядати

з урахуванням поняття ролі, отримує відповідні наголоси, в яких віддзеркалюються такі ознаки: а) спосіб поведінки людей залежно від статусу в суспільстві, системі міжособистісних відносин; б) знання і уміння виконання ролі; в) відповідність очікуванням оточення [7]; г) модель поведінки, яка включає певні права, зобов'язання та обов'язки [8]; г') поведінка, якої очікують від людини, що має певний статус [10].

Поняття ролі деталізується у відповідних класифікаціях ролей. Наприклад, ролі «запропоновані» (зовні задані) та «досягнуті» (досягнуті завдяки особистим зусиллям) (Г. Келлі, Д. Тібо, 1959), активні та латентні (Р. Лінтон), залежно від інтенсивності виконання та включеності в роль (В. Аллен, Т. Сарбін), здатність входити в роль іншого (Р. Тернер) [1]. Виконання тієї чи іншої ролі залежить від таких аспектів: а) когнітивний (уявлення про права і обов'язки, пов'язані з роллю); 2) емоційний (значущість виконуваної ролі); 3) поведінковий (уміння виконувати роль); 4) рефлексивний (здатність рефлексувати свою рольову поведінку) [1].

Наведене дає привід стверджувати, що психологічна готовність до соціальної взаємодії є, по суті справи, готовністю до виконання певного набору соціальних ролей, які потребує та чи інша соціальна спільнота і соціум загалом.

Розглядаючи психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії як таку, що передбачає наявність навичок співробітництва, яке трактується як: а) взаємодія при певному збігу інтересів, прагнень і цілей учасників та за умов взаємодопомоги та взаємопідтримки (М.О. Косолапов); б) діяння разом, участь у спільній справі (С.І. Ожегов, Н.Ю. Шведова); в) найвищий рівень узгодженості позицій у діяльності (М.І. Дяченко) [14]; г) взаємовигідна взаємодія з учасниками спільної діяльності [3], ми маємо зробити висновок про те, що її головною умовою є здатність до узгодження власних дій із діями інших, які мають розглядатися як партнери.

З урахуванням наших міркувань про Ми-суб'єкт як неодмінну умову взаємодії психологічна готовність до соціальної взаємодії може бути схарактеризована як така, що містить усі психологічні передумови для виникнення потреби у поєднанні та здатності до неї у всіх інтерактивних ситуаціях соціумного буття.

Оскільки головне питання нашого дослідження полягає у встановленні загальних закономірностей формування та розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів ЗВО, відповідь на нього варто шукати в особливостях процесів



соціалізації студентів в умовах навчально-професійної діяльності.

У цьому разі ми маємо справу, по-перше, з явищем «прагнення до однаковості», де індивід прагне «злитися» із середовищем у процесі інтеграції, засвоюючи через наслідування саме ті моменти, які утворюють функціональність (дієвість) оточення. По-друге, те, що було засвоєно при спостереженні за оточенням, використовується ним у значенні власної функції, де присутні тенденції до деякої «відстороненості» від загального інтерактивного контексту з відповідним наголосом на власній суб'єктності. І перший, і другий моменти є присутніми у складі провідних ознак, що належать до змісту поняття «соціалізація», згідно з яким відбувається не тільки засвоєння соціального досвіду, але й його відтворення [11; 15].

Отже, соціалізаційний аспект у складі психологічної готовності до соціальної взаємодії полягає у діаді «засвоєння – відтворення», результатом якої є певний серединний конструкт, що містить у значенні складових елементів саме ті моменти, які є визначальними у здійсненні інтерактивних контактів у системах «викладач/викладачі – студент/студенти».

У зв'язку зі зниженням морального рівня суспільства [5] і значущістю моральної свідомості особливо при вирішенні протиріччя на внутрішньо особистісному, міжособистісному, соціально-груповому рівнях [4] помітний значний зсув у бік індивідуалістичності [2], інтолерантності, наприклад, через відсутність підтримки в соціумі, недружнього ставлення, копіювання зразків інтолерантної поведінки [9], що вказує не тільки на певні тенденції у розвитку сучасного суспільства загалом та соціального оточення зокрема, але й на його вплив на відповідні механізми саморегуляції особистості та на особистість загалом, які забезпечують їй можливість адаптивного існування у ньому.

За цих умов цілком можливим є формування не тільки певних особистісних рис, але й виникнення особистості певного типу, яка є наслідком нових «виробничих відносин». Ці відносини певною мірою є наслідком зниження уваги до цілеспрямованого виховання у діяльності сучасних ЗВО.

Переслідуючи мету дослідити психологічну готовність до соціальної взаємодії у студентів ЗВО і визначаючи психологічну готовність як відповідне суб'єктне утворення з ознаками відповідності об'єктивним вимогам (взаємна відповідність суб'єкта і об'єкта), процесуальної послідовності та результативності, необхідно, перш за все,

вказати на те, що суб'єкт психологічно постає у вигляді переживання себе як «Я» (Я-концепції), яке за умов інтерактивних відносин у соціальній взаємодії виявляє себе як переживання себе у складі колективного «Ми» (Ми-концепції). Все це передбачає існування у суб'єкта певних психологічних передумов, завдяки яким він у змозі переходити з позиції Я-суб'єкта на позицію Я-суб'єкта у складі Ми-суб'єкта, в якому він виконує ті чи інші функції.

Беручи за вихідне поняття Я-концепції, ми тим самим вказуємо на концептуальний зміст поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії», згідно з яким учасник соціальної взаємодії: а) позитивно ставиться до себе; б) упевнений в собі; в) має адекватну самооцінку; г) володіє високою мотивацією досягнення; г) має інтернальний локус контролю.

За нашою теоретичною позицією, соціальна взаємодія, як і взаємодія взагалі, відбувається за умов створення (або створеного) Ми-суб'єкта, який може бути охарактеризований за допомогою таких ознак: а) товариськість; б) високий рівень афіліативності; в) високий рівень емпатійності; г) толерантності.

Якщо враховувати соціумні обставини у життєдіяльності індивіда, в яких він виступає і як Я-суб'єкт, і як такий, що належить до складу Ми-суб'єкту, і також як член суспільства – соціумний суб'єкт, то концептуальний зміст поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії» варто зобразити шляхом посилання на такі ознаки: а) смисложиттєві орієнтації та адаптивність; б) асертивність та подолання психологічних бар'єрів; в) соціальний інтелект та емоційний інтелект.

Таким чином, наша концептуальна модель психологічної готовності до соціальної взаємодії має такі складові частини:

Блок «Я-суб'єкт» (рівні max, med, min): а) ставлення до себе; б) упевненість у собі; в) самооцінка; г) мотивація досягнення; д) локус контролю;

Блок «Ми-суб'єкт» (рівні max, med, min): а) товариськість; б) афіліативність; в) емпатійність; г) толерантність;

Блок «Соціумний суб'єкт» (рівні max, med, min): а) адаптивність; б) асертивність та подолання психологічних бар'єрів; в) соціальний інтелект та емоційний інтелект.

Якщо узяти до уваги ідею про те, що соціальна взаємодія відбувається у просторі суб'єкт-суб'єктних (міжособистісних) взаємин, то, перш за все, варто звернутись до питання про особистість, яка має володіти особистісними рисами, що забезпечують певне «поєднання» окремих суб'єктів.

Проведений аналіз дає змогу розглядати психологічну готовність як системне явище і побудувати її суб'єктну модель, в якій:

а) категорія суб'єкта конкретизується у поняттях соціумного суб'єкта (міра самостійності (суб'єктності) й успішності особи у соціумі), Ми-суб'єкта (міра самостійності/успішності особи у групових комунікаціях), Я-суб'єкта (міра самостійності/успішності особи в аутокомунікації);

б) взаємодії конкретизується у поняттях «соціальна взаємодія» (статусно-рольова взаємодія з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями), «інтергрупова взаємодія» (перебіг соціально-психологічних взаємозв'язків у великих та малих групах навчального закладу), «міжособистісна взаємодія» (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи, диспозиції у системі «викладач/викладачі – студенти/студенти»).

в) системи конкретизується у поняттях «соціальна система» (державні органи управління освітою, заклади освіти, державний стандарт освіти, зміст та технологія освіти), «соціально-психологічна система» (соціальний контроль, рольова злагожденість, рольові очікування), «міжособистісна система» (емоційні, ділові, офіційні контакти);

г) функції конкретизується у поняттях соціалізації (засвоєння соціального досвіду шляхом участі у системі соціальних зв'язків та активного їх відтворення у процесі самовизначення), інтеграції (зумовлюється міжособистісними стосунками, взаємодією у сумісній діяльності, цінностями, установками, нормами), ідентифікації (визначається ототожненням себе з іншим (наслідування), продовження себе в іншому (перенесення), переходом на позицію іншого (засвоєння особистісних смислів іншого)).

Висновки з проведеного дослідження. На підставі запропонованої моделі з'являється змога сформулювати погляди на психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії:

1. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є опосередкованим наслідком взаємодії в освітній системі (державні органи управління освітою, заклади освіти, державний стандарт освіти, зміст та технологія освіти). У цьому аспекті вона відтворює основні залежності суб'єкт-суб'єктних зв'язків у спільній праці викладача/викладачів та студента/студентів.

2. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком соціальної взаємодії у педагогічній системі вищого навчального закладу, який визначається закономірностями соціалізації – засвоєння соціального досвіду шляхом уча-

сті у системі соціальних зв'язків навчання та виховання та активного їх відтворення у процесі самовизначення. Головною ознакою соціальної взаємодії є статусно-рольова взаємодія з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями. За своїм основним призначенням вона є дидактично-виховною цільовою системою, зміст якої визначається державною освітньою доктриною. Як різновид соціальної взаємодії, що характеризується спрямованістю на формування особистості студентів та їх професійно-фахової освіченості, соціальна взаємодія у педагогічній системі вищого навчального закладу – це взаємодія, провідною ознакою якої є формування суб'єктності її учасників відповідно до вимог навчально-професійної діяльності.

Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком соціально-психологічної взаємодії у соціально-психологічній системі закладу вищої освіти (динаміка соціально-психологічних взаємозв'язків у великих та малих групах навчального закладу), яка визначається закономірностями інтеграції, – міжособистісні стосунки викладача/викладачів та студента/студентів у навчанні та вихованні на основі спільних цінностей і норм.

4. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком міжособистісної взаємодії у міжособистісній системі (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи, диспозиції у системі «викладач/викладачі – студенти/студенти», яка визначається закономірностями ідентифікації – ототожнення себе з іншим (наслідування), продовження себе в іншому (перенесення), перехід на позицію іншого (засвоєння особистісних смислів іншого)).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. М.: Аспект Пресс, 2001. 288 с.
2. Ващенко И.С. Индивидуализм в современном обществе / Ващенко И.С., Рыкалина Е.Б., Фахрудинова Э.Р. Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2012. № 11. Том 2. С. 856–858.
3. Дубовицкая Т.А. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству / Т.А. Дубовицкая, О.И. Щербакова. Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3.
4. Дурново С.И. Моральное сознание как феномен духовной жизни современного российского общества: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М., 2008. 226 с.
5. Калясина Н.А. Взаимодействие морали и права в современном российском обществе: этический анализ: автореф. дис. ...канд. философ. наук: спец. 09.00.05 «Этика». Шуя, 2008. 22 с.



6. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. СПб.: Речь, 2006. 365 с.
7. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. Москва: Когито-Центр, 2011. 600 с.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Романова М.Л. Математические модели толерантной студенческой среды. Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2013. 4(98). С. 126–128.
10. Социальная роль / ред. С.С. Фролов. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994. 256 с.
11. Социализация / ред. А.И. Кравченко. Социология: Общий курс: Учебное пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ; Логос, 2002. 640 с.
12. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. Психологія і суспільство. 2010. № 4. С. 41–46.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, Н.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
14. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. Ростов н/Д.: Феникс, 2005.
15. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Мн.: Современное слово, 1998. 768 с.

УДК 159.923.2:378.147

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА В ПРАКТИКУ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Василенко Л.П., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Василенко І.Я., к. пед. н.,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті розглядаються шляхи, засоби та методи впровадження технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в процес викладання психологічних дисциплін. Виділено складові елементи і механізми формування психологічної компетентності майбутнього вчителя.

Ключові слова: психологічний супровід, особистісно-професійний розвиток, компетентнісний підхід, професійні компетенції, особистісні здатності, програма особистісно-професійного розвитку.

В статье рассматриваются пути, средства и методы внедрения технологии личностно-профессионального развития будущего педагога в процесс изучения психологических дисциплин. Выделены составляющие и механизмы формирования психологической компетентности будущего учителя.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, личностно-профессиональное развитие, компетентностный подход, профессиональные компетенции, личностные способности, программа личностно-профессионального развития.

Vasylenko L.P., Vasylenko I.Ya. IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGY OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER IN THE PRACTICE OF TEACHING PSYCHOLOGY

The article deals with the ways, means and methods of introducing the technology of personal and professional development of future teachers into the practice of teaching psychology. The components and mechanisms of psychological competence formation of future teachers in the process of teaching psychology are highlighted.

Key words: psychological support, personal and professional development, competence approach, professional competences, personality abilities, program of personal and professional development.

Постановка проблеми. Основним критерієм підготовки майбутнього вчителя на сьогодні є його професійна компетентність. Центром уваги стають не лише завдання навчальної діяльності, а сама особистість з її професійними та особистісними здібностями.

Психологічні дисципліни є необхідним компонентом системи вищої педагогічної освіти, мета якої забезпечити розвиток особистісного, інтелектуального і професійно-творчого потенціалу майбутнього вчителя, формування професійно компетентного спеціаліста, активізація його

самопізнання та самовдосконалення. Однак на сьогодні не розроблена система впровадження технології особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога в процес викладання психологічних дисциплін.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні зорієнтована на організацію розвивального середовища освітнього простору, яке б сприяло становленню активності майбутнього педагога, орієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, забезпечувало перехід від передачі знань до формування компетенцій (А. Астахова, Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, М. Савчин, В. Семиченко тощо). У багатьох дослідженнях визначено концептуальні положення психологічного супроводу системи професійної діяльності педагога (Р. Бітянова, Н. Глуханюк, Т. Корень тощо), розглянуті проблеми психолого-педагогічного супроводу й підтримки особистісно-професійного розвитку студентів психологічною службою вищого навчального закладу (О. Асмолов, О. Бондаренко, Е. Кринчик, С. Максименко, Р. Павелків тощо). Більшість дослідників дотримується позиції особливої значущості психологічного супроводу особистості протягом її фахового навчання [2; 3; 5].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні шляхів, засобів та методів впровадження в практику викладання психологічних дисциплін технології супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія педагога має свою специфіку: вчитель працює з дитиною, а отже, його власна особистість є могутнім знаряддям, що забезпечує її розвиток. І чим досконалішою є особистість вчителя, тим успішнішим є професійний результат. Саме в педагогічній професії особистісно-професійний розвиток є обов'язковою умовою досягнення професіоналізму.

Розглядаючи психологічний супровід особистісно-професійного розвитку у межах викладання психологічних дисциплін, визначаємо його як систему професійної діяльності викладача психології, спрямовану на створення оптимальних психологічних умов для становлення повноцінно розвиненої здорової особистості майбутнього вчителя та оволодіння ним здоровим індивідуальним стилем діяльності, розвиток професійної свідомості, професійних компетенцій та особистісних здатностей,

повноцінну реалізацію психологічного потенціалу, активізацію саморозвитку (становлення студента як суб'єкта власного життя і діяльності). Здорова особистість володіє сильним, цілісним, не розколотим Я. Вона ставить важливі життєві цілі, творить любов, добро, свободу та відповідальність, активно спілкується, встановлює і підтримує контакти, забезпечує спільну діяльність. Здоровий життєвий стиль впливає не лише на її власне благополуччя, а й сприяє позитивним змінам оточення [5]. Здоровий вчитель подібний до родючого ґрунту, в якому зростають і набирають сил маленькі рослини – учні. Ця проста аналогія дає глибоке розуміння важливості психологічного здоров'я особистості майбутнього вчителя.

Окреслюючи шляхи, засоби та методи організації психологічного супроводу під час викладання психологічних дисциплін, ми зважали на те, що психологія як основна людинознавча дисципліна має стати пріоритетною в освітньому просторі педагогічного навчального закладу [6], сприяти гармонізації внутрішнього світу особистості, бути звернена на практику, занурена в проблеми життя людини та суспільства і шукати відповіді на найгостріші з них. Оволодіння психологічними знаннями має сприяти кращому розумінню себе, осмисленню власної поведінки та її причин, розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, стимулювати пізнавальну і самооцінювальну діяльність.

Однак практика показує, що психологічна підготовка у педагогічних навчальних закладах вимагає переосмислення, докорінного оновлення мети, змісту психологічної освіти, шляхом підсилення практичної значущості курсів психологічних дисциплін, є потреба у розробленні механізмів формування психологічної компетенції майбутніх вчителів під час викладання психології. З метою розв'язання поставлених задач зміст навчальних програм психологічних дисциплін має бути зорієнтованим на модель майбутнього вчителя, зверненим до його особистості, а не бути проєкцією академічної науки, на основі якої у студентів формуються абстрактні знання. Важливо посилити прикладну та практичну значущість дисципліни, забезпечити її провідну роль у становленні особистості майбутнього педагога.

Тому першим кроком в організації психологічного супроводу при викладанні психологічних дисциплін є оновлення змісту навчальних програм, збільшення та підсилення його практичної значущості, його структурна організація, репрезентація його



як логіки суперечливого наукового пізнання, як процесів поглиблення, повернення до вихідних даних та їх проблематизація, що забезпечить системність і цілісність психологічного мислення студентів, а також включення компонентів, які актуалізують особистісні структури свідомості майбутніх педагогів. Психологічні знання мають бути наповнені реальними смислами і стати дієвим засобом підвищення якості життя кожного студента.

Вагомим моментом праці викладача над змістом навчального матеріалу є усвідомлення тісного зв'язку між змістом знань і творчістю. Пізнавальна творчість зумовлена роботою свідомості щодо переосмислення викладачем навчального матеріалу (реальних явищ, фактів, процесів, подій, тверджень і принципів) із метою представлення його змісту як інформації для роздумів. Переосмислення допомагає розгортанню суб'єктивної, відбувається не лише оцінка особистісної значущості навчального матеріалу, але й усвідомлення самого себе його суб'єктом. Пояснення викладача має як аргументувати закономірність певного ставлення до фактів, так і включати елементи знахідки і створювати умови для прояву інтелектуальної ініціативи. З цією метою на лекціях із психології варто застосовувати різноманітні методичні прийоми створення проблемних ситуацій: виявлення суперечності і самостійне знаходження шляхів її вирішення; аналіз різних поглядів науковців і практиків на одне і те саме питання; порівняння, узагальнення, формулювання висновків за допомогою постановки конкретних питань; вирішення проблемних завдань із недостатніми або надлишковими вихідними даними, з невизначеністю і протиріччями у постановці запитань, заздалегідь допущеними помилками, обмеженим часом тощо. Виділені складові елементи змісту навчальних знань є значущими умовами перетворення змісту програмних знань із психологічних дисциплін для опосередкованого впливу на формування основ саморозвитку і самоорганізації та особистісне становлення майбутнього фахівця загалом.

Вивчення психологічних дисциплін, засвоєння ключових положень буде осмисленим тоді, коли ґрунтуватиметься не на абстракціях для запам'ятовування, а на всебічному, глибокому й образному розумінні психологічних реальностей, на висновках із власного досвіду. З метою особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога необхідно актуалізувати розвивальний потенціал психологічної науки: розширити інформаційну основу ді-

яльності, тобто застосувати нові форми і методи роботи, які створять умови для отримання максимуму інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній; стимулювати пізнавальну активність, спрямовану на себе як суб'єкта праці, пізнання та спілкування; формувати вміння спостерігати, нагромаджувати, закріплювати, аналізувати й узагальнювати власний професійний досвід; враховувати специфіку педагогічної діяльності, суть якої, у разі вмілого використання, може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання [1]. Головне правило роботи викладача – через роботу з матеріалом психології як науки та з психологічним матеріалом як змістом внутрішнього світу кожного конкретного студента – до самопізнання та особистісно-професійного розвитку. Пізнаючи свій внутрішній світ, студент одночасно стає і об'єктом, і суб'єктом пізнання, що дає змогу створювати унікальну ситуацію навчання.

Для того, щоб майбутні педагоги мали уявлення про мету, зміст та засоби вивчення психології загалом та конкретних розділів і тем, важливо забезпечити їх на початку вивчення дисципліни орієнтувальною основою, в якій чітко мають бути виділені методологічне, теоретичне, прикладне, практичне і розвивальне знання та способи їх засвоєння. Це забезпечить глибокий аналіз матеріалу, формування пізнавальної мотивації. Орієнтувальна основа практичних занять включає тему заняття, мету, реальний повний перелік завдань, вправ та ситуацій, які будуть виконуватися та аналізуватися на занятті, перелік основних умінь, які має засвоїти студент, та компетентностей, які будуть розвиватися, а також домашні завдання. Таким чином, майбутній педагог наочно бачить структуру своєї діяльності, усвідомлює та закріплює її. Тут має місце психологічна закономірність засвоєння знань, умінь і навичок, яка полягає в тому, що знання, вміння і навички формуються під час практичного застосування знань.

Мета викладання психологічних дисциплін не може бути зведена тільки до використання психологічних знань для розв'язання теоретичних і практичних задач. Тому важливим кроком в організації психологічного супроводу є втілення компетентнісного підходу на лекційних і практичних заняттях, який виводить на передній план не знання, а здатність їх гнучко використовувати, пов'язувати з життям, вирішувати різні особистісні, навчальні та професійні завдання.

Теоретичне вивчення та аналіз емпіричних даних дав нам змогу виділити групи

компетентностей та здатностей, які необхідно розвивати в майбутнього педагога: здатність забезпечувати навчання, виховання та розвиток школярів; діагностично-проектувальна, соціально-психологічна, особистісна здатності, забезпечення професійного вдосконалення і розвитку.

Виділено складові елементи і механізми формування психологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання психологічних дисциплін. Зокрема, це інформаційна складова частина, метою якої є формування у майбутніх педагогів системи психологічних знань. Вона включає в себе два види навчально-пізнавальної діяльності студентів – ознайомчий і аналітичний. Ознайомча діяльність необхідна для оволодіння теоретичними знаннями (із загальної, соціальної, вікової та педагогічної психології). Завдяки аналітичній діяльності встановлюються системні відношення між елементами отриманих знань, її метою є розуміння студентами змісту психологічних знань та їх значення для власного розвитку та майбутньої педагогічної діяльності. Ці завдання мають бути реалізовані в рамках лекційних занять під час викладання психологічних дисциплін.

Під час планування та організації лекції варто використовувати інноваційні форми лекції з елементами інтерактивних технологій: проблемна лекція, лекція-конференція, лекція-аналіз конкретної ситуації тощо. Використовуючи лекцію-аналіз конкретної ситуації для налагодження дискусійної діалогічної взаємодії при аналізі певних проблемних ситуацій (професійних, соціальних, ділових тощо), треба обирати цікавий матеріал, необхідний для професійної діяльності та зрозумілий для слухачів. Важливо акцентувати увагу студентів на висновках (максимально короткий зміст основних тез лекції), спрогнозувати можливі запитання студентів і продумати відповіді на них, бути натхненним і надихати аудиторію на успішну роботу.

Основна мета актуалізуючої складової частини формування психологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання психологічних дисциплін – це надбання студентом індивідуально-психологічного досвіду на основі формування певних психологічних умінь і навичок, спрямованих на покращення та удосконалення свого життя та майбутньої професійної педагогічної діяльності. Ця мета має бути реалізована на практичних заняттях із психології, де викладач не тільки формує вміння і навички, але й надає важливе місце розвитку особистісних здатностей та професійно важливих якостей особистості вчите-

ля. Ця робота може бути здійснена завдяки плануванню активних форм роботи зі студентами, в яких моделюються і предметний, і інструментальний зміст професійної діяльності. Однією з таких форм роботи є обговорення різноманітних проблемних педагогічних ситуацій та задач, під час розгляду яких аналізуються як нормативно затверджені та професійно схвалювані засоби і прийоми роботи вчителя, так і обговорюються розбіжності і протиріччя між об'єктивною дійсністю і суб'єктивною можливістю виконання поставлених завдань.

Нами розроблена система проблемних ситуацій та запитань до них, які можна задавати на практичних заняттях у формі рольової гри. Запитання певним чином спрямовують мислення студентів, що допомагає їм усвідомити мотиви суб'єктів ситуації, тобто власне психологічний зміст ситуації, який спричиняє конфліктність (Змоделюйте цю ситуацію з позиції учня (почуття, мотиви, цілі). Опишіть цю ситуацію з позиції вчителя. Запропонуйте можливі варіанти вирішення цієї ситуації та їх психологічні і педагогічні наслідки. Який варіант обираєте Ви? Обґрунтуйте). Такі вправи мають розвивальне значення, оскільки певним чином фіксують увагу студентів на різних аспектах проблемної педагогічної ситуації, позиціях її суб'єктів, спрямовують процеси мислення, передбачають аналіз з об'єктивної позиції, а також із позиції суб'єкта педагогічної діяльності. Зробивши рефлексивний аналіз, майбутній педагог, зрештою, зможе привласнити цю ситуацію, самовизначитися у шляхах її вирішення, стати суб'єктом педагогічної дії. У результаті цього він рефлексивно ідентифікує себе з майбутньою професією, що є важливим кроком на шляху професійного становлення та саморозвитку. Аналіз, обговорення, накреслення оптимальних шляхів їх розв'язання дає змогу вирішувати конкретні психологічні труднощі студентів-майбутніх педагогів, допоможе запобігти виникненню і розвитку у них деструктивних психічних явищ, збереженню психологічного, соціального, морального та духовного здоров'я, сприятиме формуванню морально-духовних основ особистості, допоможе у саморозвитку, побудові успішної професійної і життєвої кар'єри.

Під час проведення практичних занять із психології доцільно дотримуватись такого алгоритму роботи: ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, зокрема й додаткового (прикладі, ситуації, завдання для груп); застосування реальних педагогічних ситуацій як методу набуття та удосконалення головних компетенцій; пла-



нування заняття із використанням інтерактивних технологій; забезпечення розуміння студентами змісту їхньої діяльності; мотивація навчальної діяльності студентів шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів тощо; забезпечення засвоєння навчального матеріалу шляхом інтерактивної вправи; рефлексія та осмислення результатів діяльності, постановка нових цілей або розширення початкових.

Важливо, щоб кожне навчальне заняття включало теоретичний, практичний і рефлексивний рівні. Це сприяє синтезу психологічних знань та умінь, засвоєнню системи дій, які забезпечують психологічну основу процесу оволодіння професією, відбувається перехід потенційних можливостей майбутніх педагогів в актуальні здібності.

Моделюючи складову частину формування психологічної компетентності майбутнього вчителя у процесі викладання психологічних дисциплін передбачає самостійні пошуки і моделювання способів розв'язання педагогічної проблеми на основі особистісної психологічної компетенції. Ця форма роботи застосовується і під час виконання індивідуальних завдань, які передбачають продумування конкретних дій і завдань педагогічної діяльності. Індивідуальні завдання суб'єктно адресовані, а отже, наповнюють психологічні знання особистісним змістом, спонукають до аналізу та самоаналізу, розвитку внутрішньої мотивації та здатності до самоконтролю. Власне, ці особливості є важливими умовами становлення творчої самостійної особистості, справжнього педагога-професіонала. Виконання таких завдань дає змогу студентам краще усвідомити власні особистісні особливості, оцінити рівень своїх знань і одночасно підвищити його, накреслити подальшу програму самовдосконалення та саморозвитку. Окрім цього, моделюючи складову частину спрямовану на застосування певних способів дій у реальній педагогічній діяльності, що може бути реалізовано під час проходження педагогічної практики. Таким чином, результатом вивчення психології стають не власне психологічні знання, а сама особистість студента, його досвід, інтелект та особистісні якості, які вдосконалюються завдяки одержаним знанням, набутим вмінням, навичкам, професійним компетенціям та особистісним здатностям.

Ще одним кроком в організації психологічного супроводу при викладанні психології є допомога і підтримка у складанні студентами індивідуальних програм розвитку. Нами теоретично обґрунтована та

розроблена орієнтовна програма особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога [3] та критерії оцінювання її реалізації. У розробці програми вихідними методологічними положеннями була орієнтація на здорову особистість, її духовні та конструктивні сторони, здоровий спосіб життя, здоровий життєвий стиль, що впливає не лише на власне благополуччя особистості, а й сприяє позитивним змінам оточення, соціальної і культурної ситуації. Програма включає такі напрями розвитку: збереження здоров'я, розвиток пріоритетних професійних компетентностей, професійних умінь, навичок, професійних здібностей, оволодіння особистісними здатностями, соціально-психологічний та морально-духовний розвиток. Складання майбутніми педагогами індивідуальної програми особистісно-професійного розвитку передбачає постановку цілей і задач, визначення шляхів, засобів і методів цієї діяльності. Як показали результати проведеного нами дослідження, складання студентами індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку та їх реалізація дає змогу кожному студенту поетапно визначати перелік власних проблем та слабких місць і у процесі вивчення психологічних дисциплін їх поступово долати, застосовуючи отримані знання, розвинені уміння та набуті компетентності й особистісні здатності. Індивідуальна програма особистісно-професійного розвитку створює ефективні умови для переходу потреби в реальну діяльність щодо самовдосконалення та саморозвитку.

Особливість запропонованої нами технології полягає у перетворенні психологічних знань на особистісні професійні настанови, налаштованість на навчальні, розвивальні та виховні стосунки з школярами, на самопізнання, самовиховання і саморозвиток і здоровий спосіб життя. Втілення запропонованих засобів та методів створює можливості для кожного студента задіяти психологічні знання, зробити їх дієвим засобом підвищення якості свого життя, стосунків з іншими людьми, зміни самих себе на краще, розвитку професійної свідомості та самосвідомості, професійних компетенцій та особистісних здатностей.

Висновки з проведеного дослідження. Основними шляхами, засобами та методами впровадження в практику викладання психологічних дисциплін технології психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога мають стати:

- конструювання змісту психологічних дисциплін, зокрема підсилення його осо-

бистісної та практичної значущості; його структурна організація, що забезпечить системність і цілісність психологічного мислення студентів;

- втілення компетентнісного підходу на лекційних і практичних заняттях. Зокрема, включення компонентів, які актуалізують особистісні структури свідомості майбутніх педагогів, реалізація інформаційної, актуалізуючої та моделюючої складових частин психологічної компетентності майбутніх педагогів, забезпечення механізмів її формування, використання інтерактивних методів навчання, моделювання та обговорення різноманітних проблемних педагогічних ситуацій та задач;

- психолого-педагогічна допомога та підтримка у виборі шляхів професійного і особистісного росту, у складанні індивідуальної програми особистісно-професійного розвитку.

Як показали результати проведеного нами дослідження, запропоновані шляхи, засоби та методи впровадження в практику викладання психологічних дисциплін технології супроводу особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога дають змогу здійснювати зовнішній вплив плано-мірно, цілеспрямовано, результативно та

сприяють формуванню і розвитку особистісних здатностей і професійних компетентностей майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Василенко Л. Психолого-педагогічні умови активізації особистісно-професійного саморозвитку майбутнього педагога / Л. Василенко, І. Василенко. Освіта регіону. 2011. № 2. С. 407–411.
2. Концепция полифункционального сопровождения студентов педвуза / Под ред. Л.Н. Бережновой, В.И. Богословского. СПб., 2001. 267 с.
3. Корень Т.О. Психолого-педагогічний супровід особистості в освітньому просторі. Теорія та практика педагогіки життєтворчості : матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф. / за заг. ред. кол. К.Л. Крутій, А.І. Павленко. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2007. С. 102–107.
4. Савчин М. Реалізація програми особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога при вивченні психологічних дисциплін / М. Савчин, Л. Василенко. Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. 55 с.
5. Савчин М.В. Здорова і нездорова професійна діяльність педагога. Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога: монографія / за ред. проф. Савчина М.В. Дрогобич, 2014. С. 37–41.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібн. К.: Вища школа, 2004. 335 с.



УДК 159.923.2

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вовк В.О., аспірант
кафедри педагогічної та вікової психології

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Стаття присвячена дослідженню проблеми суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Проаналізовано сутність поняття «психолого-педагогічний супровід» в освітньому просторі вишу. Визначено, що здійснення психолого-педагогічного супроводу системою розвивальних засобів сприяє актуалізації суб'єктної позиції майбутніх фахівців.

Ключові слова: суб'єктна позиція студента, психолого-педагогічний супровід, освітній діалог, суб'єктні якості.

Статья посвящена исследованию проблемы субъектной позиции будущих специалистов. Проанализирована сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» в образовательном пространстве вуза. Определено, что осуществление психолого-педагогического сопровождения системой развивающих средств способствует актуализации субъектной позиции будущих специалистов.

Ключевые слова: субъектная позиция студента, психолого-педагогическое сопровождение, образовательный диалог, субъектные качества.

Vovk V.O. THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT ON DEVELOPMENT OF STUDENT'S SUBJECTIVE POSITION

This article is devoted to studying the problem of the subjective position of the future specialist. The essence of the concept of psychological and pedagogical support in the educational space of higher education is analyzed. It had been determined that psychological and pedagogical support promotes on development of subjective position of the future specialist.

Key words: the subjective position of the student, psychological and pedagogical support, educational dialogue, subjective qualities.

Постановка проблеми. У теперішній час суб'єктна парадигма професійної освіти проголошує необхідність становлення особистості майбутнього фахівця з потребою у саморозвитку і самонавчанні, професійному зростанні, здатністю до самоактуалізації та самовдосконалення, розвитку суб'єктних якостей, важливих у професійній діяльності. Основним завданням реалізації суб'єктного підходу до навчання постає створення таких соціально-психологічних умов та організації педагогічної взаємодії, в яких студент був би включений суб'єктно, тобто займав суб'єктну позицію. Актуалізація суб'єктної позиції студента стає можливою завдяки застосуванню в навчальному процесі таких форм, методів, засобів, послідовна реалізація яких буде ефективним інструментом в її розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення у наукових працях, в яких розкривається сутність поняття суб'єктності в системі вищої освіти (З.М. Адамська, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, Ж.П. Вірна, А.О. Деркач, Л.В. Долинська, З.С. Карпенко, С.Д. Максименко, В.М. Мицько, Л.М. Мітіна, В.П. Москалець, Н.А. Побірченко, Н.І. Пов'якель,

Г.К. Радчук, В.В. Рибалка, М.В. Савчин, Ю.М. Швалб, Т.С. Яценко тощо), дослідженнях суб'єктної позиції особистості в процесі фахової освіти та професійної діяльності (Г.І. Аксьонова, М.Р. Бітянова, Ф.І. Блієва, Ю.Л. Блінова, Н.М. Боритко, Н.В. Гафурова, Т.Г. Дулінець, А.С. Лебедев, П.О. Лютий, О.А. Мацкайлова, С.Є. Певна, Г.К. Радчук, О.М. Трещов), концептуальних положеннях психологічного та педагогічного супроводу у системі фахової підготовки (М.Р. Бітянова, І.В. Дубровіна, Е.Ф. Зеєр, К.М. Гуревич та ін.).

Постановка завдання. Мета статті – виокремлення та аналіз основних засобів психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що феномен «суб'єктна позиція» визначається як система особистісно-значущих, ціннісно-сміслових ставлень до процесу навчання, до обраної професії, до себе як до фахівця і до своєї майбутньої професійної діяльності, спрямованих на саморозвиток та самоактуалізацію. Активність, ініціативність, незалежність,

діяльне, відповідальне ставлення особистості до себе, дійсності, навколишнього світу й життя загалом виступають її основними характеристиками. Суб'єктна позиція відображає авторство, цілісність, індивідуальність, самостійність, унікальність, рефлексивність, свободу вибору та здатність до вчинкової активності.

На нашу думку, актуалізація суб'єктної позиції студента стає можливою завдяки здійсненню психолого-педагогічного супроводу її розвитку. Теоретико-методологічний аналіз літератури засвідчує, що поняття «психолого-педагогічний» супровід розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які природно розвиваються (В.С. Мухіна); як створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й розвитку (М.Р. Бітянова); як сприяння процесу розвитку й саморозвитку, самореалізації, збереження психологічного здоров'я (І.В. Дубровіна, К.М. Гуревич); як недирективна форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, що запускає механізми саморозвитку та активізує власні ресурси людини (Ю.В. Слюсарев); як допомога особистості в її особистісному зростанні; як емпатійність розуміння вихованця, як відкрите спілкування (В.І. Слободчиков).

У вищому навчальному закладі система супроводу передбачає створення спеціальних психолого-педагогічних умов для успішного індивідуального розвитку та саморозвитку студентів (Л.М. Антилогова, Н.Г. Єршова, Є.О. Климов, Є.П. Кринчик, В.Я. Романов, О.М. Шаліна та ін.). Найбільш повну концепцію психолого-педагогічного супроводу студентів представив Е.Ф. Зеєр [6]. На думку вченого, найважливішим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти самому приймати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за їх наслідки. Супровід зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особистості, надання своєчасної допомоги та підтримки, а за необхідності – до здійснення корекції професійного розвитку. Психолого-педагогічний супровід у контексті особистісно орієнтованої освіти здійснюється через:

1) вивчення особистості студента на усіх вікових етапах навчання, дані якого дають змогу відстежувати процеси психічного та особистісного розвитку;

2) підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів та організаційної і координаційної ролі психологічної

служби, яка гармонізує взаємодію суб'єктів освітньо-виховного процесу [6].

У контексті нашого дослідження основною метою психолого-педагогічного супроводу є створення умов для успішного професійно-особистісного становлення та розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців. Шлях досягнення цієї мети полягає через організацію студентів на власне самовдосконалення за опосередкованої участі працівників вищого навчального закладу. Завданнями такого супроводу виступають:

– актуалізація прояву суб'єктних властивостей особистості студентів, які сприяють ефективній реалізації їх потенційних можливостей, особистісному зростанню;

– сприяння розгортанню процесів самосвідомості: самопізнання, самоаналізу, самоприйняття, самовизначення;

– формування установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Показниками здійсненого ефективного психолого-педагогічного супроводу у виші є: зростання суб'єктних якостей майбутніх фахівців, зокрема, поява осмисленості життя, майбутніх перспектив та внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності; прагнення досягти у професії свого максимуму та взяти на себе відповідальність за зроблений вибір, свої вчинки, власний розвиток; здатність адекватно оцінювати себе, здійснювати самоаналіз та поважати і цінувати себе таким, який є, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження.

На нашу думку, психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців відображає цілісну систему розвивальної роботи зі студентами та викладачами, який має особистісно орієнтовану спрямованість і включає такі засоби:

– програма тренінгу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді;

– методичні семінари з викладачами вищих навчальних закладів;

– освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія навчання;

– розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

Програма тренінгу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді.

Провідним засобом реалізації психолого-педагогічного супроводу стала програма тренінгу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді. Тренінг як один з активних методів навчання та багатofункціональний метод психологічного впливу на особистість сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів та розкриттю творчого потенціалу людини, розвитку необхідних суб'єктних якостей, які забезпечують



успішність майбутньої професійної діяльності. Основами впровадження тренінгу є опора на розвивальну освіту як потенціал особистісного розвитку, створення умов, які передбачають рефлексивну підготовку особистості до розв'язання професійних завдань, постійне особистісне удосконалення студента на підставі вміння аналізувати навчально-професійні ситуації і бути відповідальним за свою поведінку в них.

Основними завданнями програми тренінгу визначено:

1) актуалізацію процесів самопізнання та самоаналізу;

2) сприяння усвідомленню власних життєвих та професійних цілей;

3) розвиток таких суб'єктних якостей, як самостійність, відповідальність та самоорганізованість;

4) удосконалення навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки;

5) розвиток позитивного самоставлення та рефлексивних умінь.

У структурі програми виокремлено три модулі, кожен з яких спрямований на розвиток основних структурних компонентів суб'єктної позиції (мотиваційно-ціннісний, особистісно-діяльнісний та рефлексивно-оціювальний) учасників та відповідних особистісних сфер. Зокрема, *перший модуль «Моя індивідуальність»* присвячений розвитку самопізнання, самоусвідомлення, позитивного самоставлення та самоаналізу.

Основні завдання *другого модуля «Я – причина і результат моєї діяльності»* полягають у розвитку здатності до цілепокладання, усвідомлення власних життєвих та професійних цілей, сприянні виробленню позитивного образу майбутнього, розвитку відповідального ставлення до себе та

до своєї майбутньої професійної діяльності, формуванні активності, самостійності, автономності у поведінці та діяльності, розвитку впевненості у собі та подолання бар'єрів, які заважають повноцінному самовираженню та саморозвитку, вдосконаленні навичок самоконтролю та саморегуляції власної поведінки.

Третій модуль «Я – теперішній і Я в майбутньому» спрямований на становлення внутрішньої мотивації діяльності, актуалізацію процесів самовдосконалення та самоактуалізації, розкриття особистісних потенціалів та ресурсів учасників, усвідомлення та рефлексивний аналіз особистісних змін, визначення власної життєвої та професійної перспективи.

Під час тренінгової роботи учасники мають змогу пройти інтенсивне навчання з використанням особистісного досвіду, реальних життєвих ситуацій, які аналізуються групою, в результаті чого відбувається усвідомлення важливості свого професійного вибору, виникає стійка внутрішня мотивація щодо своєї майбутньої діяльності.

Методичні семінари для викладачів вищих навчальних закладів.

Вимоги до особистості викладача вишу досить високі. Він має володіти такими особистісними характеристиками, які б дали йому змогу створювати максимально сприятливі умови для розвитку суб'єктної сутності студента. Суб'єктна позиція педагога постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе, до студентів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, в якій відбувається його саморозвиток, самореалізації як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності та

Таблиця 1

Програма науково-методичних семінарів для викладачів

№ п/п	Тема	Форма проведення
1.	Становлення суб'єктної позиції майбутнього фахівця як проблема вищої освіти	семінар-практикум
2.	Суб'єктність педагога як передумова розвитку суб'єктності студента	круглий стіл
3.	Особливості набуття суб'єктного досвіду студентом у процесі навчально-професійної діяльності	семінар-практикум
4.	Інтерактивні методи навчання в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії	диспут
5.	Діалогізація освітнього матеріалу як умова розвитку смислопошукової активності студента	круглий стіл
6.	Розвивальний потенціал психологічної освіти	семінар-практикум
7.	Розвиток професійної мотивації студентів	круглий стіл
8.	Освітній діалог як інноваційна форма активного навчання студентів	семінар-практикум

світі. Тільки педагог, який внутрішньо вмотивований на навчально-виховну діяльність і відчуває себе суб'єктом професійно-особистісної життєдіяльності, може «пробудити» дух суб'єктності у своїх вихованців.

Отже, розробляючи модель психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців, ми врахували психологічний механізм реципрокності (взаємодоповнення), оскільки розвиток суб'єктної позиції майбутнього фахівця передбачає постійний саморозвиток викладача. Доцільною формою в цьому напрямі, на нашу думку, є *науково-методичні семінари для викладачів*, до яких входять такі види роботи: диспут, круглий стіл, семінар-практикум (табл. 1).

Основними завданнями таких семінарів є підвищення науково-методичного рівня викладачів із питань організації та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу, вивчення передового досвіду у використанні інноваційних методів навчання студентів, сприяння актуалізації та розвитку психологічної готовності до роботи зі студентами як із суб'єктами діяльності та пізнання.

Освітній діалог як інноваційна психодідактична технологія навчання.

Сучасна освітня практика характеризується багатством нових методичних форм, які дають змогу модернізувати навчальний процес, внести значні зміни в освітню роботу. Вибір методів роботи визначається специфікою майбутньої професії. Зокрема, освітній діалог як форма організації спілкування суб'єктів освіти є важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один із найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигми в освіті.

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С.Л. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їхня рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Автор підкреслює, що гарантований простір свободи не лише створює умови для самореалізації, але і підвищує самоповагу, впевненість у собі, когнітивну та емоційну розкутість, стимулює самопізнання, удосконалення вміння спілкуватися [4].

Основними принципами організації пізнавальної діяльності у формі освітнього діалогу, на думку Г.К. Радчук, виступають: принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання; взаємодія в умовах невизначеності; авторство як умова пізна-

вальної діяльності; незавершуваність діалогу як методу пізнання; багатоаспектність, альтернативність, багатопозиційність знання; принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність [9].

Основними умовами організації навчання у спільній діяльності, якою є освітній діалог, є:

- спрямованість на спільне досягнення результатів;
- міжособистісна взаємодія та взаємодопомога;
- спільне вироблення норм, принципів групової взаємодії та спілкування;
- чітке визначення цілей групи та кожного студента, групова та індивідуальна відповідальність;
- спільна оцінка процесу та результату роботи у процесі групової рефлексії;
- створення організаційних умов;
- особлива позиція педагога, котрий виступає у ролі менеджера, координатора і фасилітатора спільної діяльності [9].

Діалог, взятий як метод, розглядається нами як простір розширення людського ресурсу, що дає змогу знаходити і розширювати особистісний ресурс, актуалізувати нові смисли життєдіяльності, формувати нові реальності життя. Він виступає зовнішньою спонкою внутрішнього ініціювання особистісного-професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку його ціннісно-смислової сфери. Потенційні можливості діалогу сприяють цілісному включенню студентів у навчальний процес, розгортанню суб'єктного потенціалу, набуттю особистісних смислів та забезпечують успішне входження в майбутню професію.

Розвивальний потенціал психологічних дисциплін.

Психологія як наука, що сприяє гармонізації внутрішнього світу особистості, занурена в проблеми життя людини та суспільства і шукає відповіді на найгостріші з них. Нині стало актуальним, а подеколи навіть модним, залучати потенціал психологічної науки до вирішення практичних завдань, які постають у різних сферах життєдіяльності соціального середовища.

Саме вивчення психологічних дисциплін та усвідомлення особистісного значення психологічних знань необхідне для кращого розуміння себе та інших, осмислення власної поведінки та її причин, самовдосконалення та найповнішого використання особистісного потенціалу, підвищення ефективності власної професійної діяльності. Тому важливу роль у розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців відіграє сама психологічна освіта.



Як зазначає З.М. Адамська, завдяки вивченню психологічних дисциплін відбувається: а) розширення інформаційної основи діяльності, тобто застосування нових форм і прийомів роботи, які дають змогу студенту отримати максимум інформації про майбутню професійну діяльність та про себе в ній; б) стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на себе як суб'єкта праці, пізнання та спілкування; формування умінь спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати й узагальнювати власний професійний досвід; в) врахування специфіки конкретної сфери діяльності, суть якої, за умови вмілого використання, може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання [1].

Можливості самопізнання та саморозвитку майбутніх фахівців мають зміст і характер таких теоретичних і прикладних психологічних дисциплін, як «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Соціальна психологія», «Диференційна психологія», «Психодіагностика», «Психологія спілкування» тощо. Наприклад, вивчення особливостей психічного та особистісного розвитку людини на різних етапах її життя в межах курсу «Вікова психологія» допоможе студентам у пошуку себе, саморозкритті, самоактуалізації та осмисленому сприйманні життєвих реалій. Ознайомлення з результатами психодіагностики дає змогу студентам не тільки краще пізнати себе, свої особистісні якості, але й аналізувати та зіставляти результати власних спостережень з отриманими під час діагностування, осмислювати власну поведінку та розуміти її причини. Ознайомлення студентів із загальними засадами психології спілкування, формуванню умінь і навичок спілкування, оволодінню основними техніками спілкування сприяє вивчення курсу «Психологія спілкування».

Під час вивчення психологічних дисциплін доцільно вести зошит самопізнання [1; 2; 9]. Зазначена форма роботи передбачає запис результатів психодіагностичних методик, проведених на лабораторних і семінарських заняттях, їх інтерпретацію, порівняння з даними самоспостереження та самоаналізу, здійснення висновків щодо самокорекції та саморозвитку. Такий вид роботи активізує процеси самоаналізу, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, розвиває навички самодослідження, ціннісного ставлення до своїх думок, переживань, сприяє осмисленню студентами свого внутрішнього світу, власного Я та усвідомленню причин і наслідків своїх дій, мотивів.

Оскільки ведення записів у зошиті самопізнання супроводжує весь процес вивчен-

ня психологічних дисциплін, у результаті студент отримує більш-менш об'єктивний власний портрет-самохарактеристику, що стимулює відпрацювання навичок самодослідження та саморегуляції.

Отже, засвоєння психологічних дисциплін, їх фундаментальних положень стимулює пізнавальну активність, сприяє розгортанню процесів самосвідомості та розвиває суб'єктні якості майбутнього фахівця.

Висновки з проведеного дослідження. Психолого-педагогічний супровід розвитку суб'єктної позиції студентської молоді як цілісна система розвивальної роботи з майбутніми фахівцями та викладачами вишу визначається сукупністю умов та засобів роботи, реалізація яких забезпечує розвиток суб'єктних властивостей особистості студента, необхідних для реалізації потенційних можливостей у майбутній професійній діяльності та актуалізації суб'єктної позиції студентської молоді. Програма тренінгу розвитку суб'єктної позиції студентської молоді, методичні семінари із викладачами вищих навчальних закладів, освітній діалог як інноваційна психодидактична технологія навчання та розвивальний потенціал психологічних дисциплін виступають основними засобами здійснення такого супроводу.

Перспектива дослідження окреслюється у вивченні психолого-педагогічних умов розвитку суб'єктної позиції студентів та можливостей освітнього діалогу як інноваційного методу навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамська З.М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2010. 222 с.
2. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я – концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2003. 17 с.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Изд-во «Совершенство», 1997. 297 с.
4. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 201–222.
5. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 232 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2003. 478 с.

7. Кошонько Г.А. Психолого-педагогічний супровід професійного становлення майбутнього психолога. Розвиток особистості в освітньому процесі: психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція та формування: зб. матеріалів регіон. наук.-практ. конф. (22–23 січня 2015 р.) / за наук. ред. М.І. Томчука. Вінниця: ВІНДРУК, 2015. С. 69–73.

8. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Вестник Мос-

ковского ун-та. Серия 14. Психология. 2005. № 2. С. 51–59.

9. Радчук Г.К. Аксиопсихология вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. Видання друге, розширене і перероблене. 380 с.

10. Шалина Е.М. Формирование личностной готовности учащихся к профессиональному выбору и профессиональному обучению: На примере педагогического лица: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2003. 203 с.

УДК 159.922+37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ ВИСЛОВЛЮВАННЯ-ТЕКСТУ

Дем'яненко С.Д., к. пед. н.,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У статті проаналізовано психолого-педагогічні аспекти підведення дітей старшого дошкільного віку до розуміння мовленнєвого поняття «висловлювання-текст» й засвоєння його істотних ознак на основі формування знань про композиційну структуру творів художньої літератури.

Ключові слова: висловлювання-текст, мовне поняття, мовні одиниці, композиційна структура художнього літературного твору, діти старшого дошкільного віку.

В статье проанализированы психолого-педагогические аспекты подведения детей старшего дошкольного возраста к пониманию речевого понятия «высказывание-текст» и усвоения его существенных признаков на основе формирования знаний о композиционной структуре произведений художественной литературы.

Ключевые слова: высказывание-текст, языковое понятие, языковые единицы, композиционная структура художественного литературного произведения, дети старшего дошкольного возраста.

Demianenko S.D. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS UNDERSTANDING OF THE CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE UTTERANCE-TEXT

The article analyzes the psychological and pedagogical aspects of bringing the children of the senior preschool age to the understanding of the speech concept of the utterance and text and the assimilation of its essential features on the basis of the formation of knowledge about the compositional structure of works of fiction.

Key words: utterance-text, linguistic concept, linguistic units, compositional structure of literary works, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. Одна з найважливіших складових частин формування особистості дітей дошкільного віку є розвиток їхнього мовлення. На мовленнєве зростання старших дошкільників, підготовку до навчання в школі вирішальний вплив має навчання грамоти. Актуальність цієї роботи визначається реформуванням освіти в Україні, введенням обов'язкової дошкільної освіти з п'яти років, наступності та перспективності в роботі двох ланок освіти – дошкільної та початкової й сучасними вимогами до мовленнєвого розвитку дітей. Як свідчать численні психолого-педагогічні дослідження вчених та практичний досвід роботи дошкільних закладів, у ді-

тей 4–6 років з'являється інтерес до букв, звуків, слів, текстів казок, оповідань тощо. Незалежно від того, навчаємо ми їх читати чи ні, дошкільники самостійно починають засвоювати звуки, окремі букви, намагаються скласти перші слова, висловлювати свої судження про висловлювання-текст, речення, слово, склад, звук, букву. Такі дії дітей відбуваються на основі розвитку їхнього усного мовлення звукової культури мовлення, словникової роботи, формування граматично правильного мовлення, навчання розповідання. Важливе значення також має здатність дітей спостерігати за мовним матеріалом, розвиток їх пізнавальної діяльності, мислення, уваги до матерії мови.



У навчанні елементів грамоти старших дошкільників на основі усного мовлення важливе місце займає рівень їхньої мовленнєвої компетенції, яка включає здатність об'єктивувати одиниці мови (звук, слово, склад, речення, висловлювання-текст) та піддавати рефлексії власні мовленнєві висловлювання. Ми вважаємо, що неусвідомлене володіння мовними поняттями (на рівні імпліцитних знань) перешкоджатиме розвиткові пізнавальних умінь – аналізувати, зіставляти, узагальнювати, класифікувати, абстрагувати, тобто виконувати розумові дії, оперуючи мовленнєвим матеріалом. Варто зауважити, що особливо складно зрозуміти дітям старшого дошкільного віку таке поняття, як висловлювання-текст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мовлення дітей дошкільного віку завжди було предметом дослідження багатьох поколінь учених – представників різних наук. Із психолого-педагогічних джерел відомо, що вивченню проблеми мовно-мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку приділяється велика увага, зокрема, таким її аспектам, як: закономірність розвитку мовлення (Т. Ахутіна, А. Богуш, П. Блонський, О. Запорожець, В. Кудрявцев, А. Маркова, Д. Ніколенко, О. Раєвський, Ф. Сохін, Т. Ушакова, Л. Федоренко), опанування метамови (Г. Белякова, Д. Ельконін, Л. Журова, М. Зарандія, І. Карабаєва, С. Карпова, Т. Тульвісте та ін.), особливості мовлення та мовна компетентність (Л. Булаховський, О. Гвоздев, І. Горелов, Г. Доброва, К. Крутій, Є. Кубрякова, Т. Ладиженська, М. Русакова, К. Седов, С. Цейтлін та ін.), психолінгвістика дитячого мовлення (Л. Виготський, Л. Засекіна, Л. Калмикова, О. Леонтьєв, О. Лурія, М. Жинкін, Т. Ушакова та ін.). Проблему розвитку в дітей 5–7 років мовних понять вивчали А. Богуш, М. Вашуленко, С. Жуйков, Н. Зеленко, Л. Калмикова, М. Львов, Н. Орланова, К. Прищепа, О. Савченко, Г. Фомічова, О. Хорошковська та інші науковці; про здатність дітей у 4–5 років усвідомлювати мовні явища за умови застосування спеціальних технологій стверджують П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Журова, Н. Зарандія, О. Леонтьєв, О. Лурія, Д. Ніколенко та ін. Сучасні педагоги і методисти мовно-мовленнєве зростання дітей вбачають у процесі навчання грамоти (А. Богуш, Л. Журова, Н. Варенцова, М. Вашуленко, Л. Невська, Н. Скрипченко, К. Стрюк та ін.). Проблему використання творів художньої літератури у навчально-виховній роботі з дітьми та ознайомлення їх із композиційною будовою у своїх дослідженнях вивчали педагоги та психологи Н. Бибко, А. Богуш,

І. Волков, Н. Панченко, В. Сухомлинський, Л. Тимофеев, М. Храпченко та ін.

Термін «поняття» розглядаємо як логічно оформлену думку про предмет чи явище, в якій зазначені його істотні ознаки [10]. Психологами доведено, що діти дошкільного віку за певних умов здатні засвоювати ознаки мовленнєвих понять «звук, «слово, речення», «текст». О. Леонтьєв стверджував, що джерелом усіх понять є чуттєвий досвід людини, тобто її відчуття й сприйняття, її уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності. Він може служити нібито зовнішньою опорою внутрішніх дій, із допомогою яких усвідомлюються істотні риси певних мовних об'єктів та їх відношень [8].

Текстом (від лат. textum – тканина, зв'язок, побудова) називається об'єднана змістовним зв'язком, послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність. Текст – це продукт, результат мовленнєвої діяльності, синонім термінів висловлення і зв'язна мова; він має тему задуму, порівнянну закінченість, синтаксичну, композиційну й логічну внутрішню структуру (Т. Ладиженська, Л. Лосева, Л. Доблаєв, Л. Величко). Рівень тексту вважається найвищим ярусом мовної системи. Тема тексту охоплює всі його частини. Оскільки висловлювання створюється з певною комунікативною метою, в ньому має бути основна думка. Другою з основних вимог тексту є змістовний зв'язок між реченнями, а також їхня послідовність у викладі змісту. Неодмінною умовою тексту є завершеність. Кінцевий його компонент мусить сигналізувати про те, що тема вичерпана. Власне будова художнього твору, наприклад, казки чи оповідання, детермінує його цілісність, синтаксичну, композиційну та логічну внутрішню будову, завершеність і єдність. Композиція тексту втілює систему поєднання усіх його елементів (початок (зачин), основна частина, закінчення). Композиційна будова твору залежить від аналізу тексту як засобу комунікації, його розуміння й текстотворення. В усному мовленні логічна зв'язність дає змогу створити текст, оптимальний для усного сприйняття. При цьому зв'язність тексту може бути оформлена двома видами засобів: зовнішніми і внутрішніми. Зовнішні засоби когезії мають формальні показники (граматичні і лексичні засоби), однак домінують внутрішні семантичні засоби зв'язності. Внутрішній зв'язок базується на спільності предмета опису, що є тим «стрижнем», проходить через весь текст і ніби «стягує» всі його частини в єдине ціле [10].

Т. Ладиженська вважає, що до 6–7 років у дітей формується готовність до оволодіння зв'язним мовленням, тобто уміння складати текст. Авторка уточнює значення термінів «зв'язне мовлення», «висловлювання», «текст», які методисти вживають як синонімічні назви. Вчена розглядає зв'язне мовлення з погляду таких притаманних йому характеристик, як функції, види, форми (функціонально-сміслові, функціонально-стилістичні і композиційні) [7].

П. Гальперін підкреслює багатоаспектність поняття «текст» і виділяє в ньому провідні ознаки: «Текст – це твір мовно-творчого процесу, якому притаманні завершеність, об'єктивована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових едностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну установку» [4, с. 14–15].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні необхідності формування знань про композиційну структуру художніх літературних творів у дітей старшого дошкільного віку для підведення їх до засвоєння мовленнєвого поняття «висловлювання-текст» й усвідомлення його істотних ознак на основі аналізу психолого-педагогічних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діти дошкільного віку, говорячи, слухаючи і сприймаючи, здебільшого орієнтуються лише на смисл. Випереджаючий розвиток смислу щодо говоріння дитини підкреслювали вчені М. Жинкін, Т. Ушакова. Зазвичай, дошкільники не звертають уваги на те, за допомогою яких мовних засобів здійснюється мовленнєвий процес. Зміст (що саме спливає в уяві завдяки сказаному чи почутому) відіграє головне значення в мовленні дітей. Висловлюючись, вони діють не з мовними засобами (мовними одиницями), а з образами предметів, явищ та їх зв'язків, перебігом подій, тобто з уявленнями про дійсність в усіх її проявах.

Н. Крушевський зазначав, що в результаті тривалого вживання слово з'єднується в таку нерозривну пару з уявленням про річ, що стає власним і повним її знаком, набуває здатності усякий раз збуджувати в розумі уявлення про речі з усіма їх ознаками [6].

Оскільки дошкільники легше сприймають смислові ознаки мовлення, аніж засвоюють його одиниці та їх істотні ознаки,

важливо у дітей старшого дошкільного віку формувати знання про композиційну структуру художнього твору, що, на нашу думку, сприятиме розвитку мовленнєвих умінь виділяти частини (початок, основна частина, закінчення) казки, оповідання і дасть змогу практично підвести дітей до розуміння поняття «висловлювання-текст» та усвідомити його істотні ознаки.

Базовий компонент дошкільної освіти орієнтує на активну позицію дитини в процесі опанування мовленнєвими вміннями та навичками. Адже робота з орієнтування в мовних явищах підводить дошкільника до формування елементарних мовних узагальнень, що на лексичному рівні виявляються в поглибленому розумінні семантики слів, на рівні зв'язного розгорнутого висловлювання (тексту) – в умінні складати самостійне зв'язне висловлювання послідовно, логічно, виразно, граматично правильно. Документ визначає основні завдання щодо оволодіння та розвитку в дітей мовленнєвих умінь: оволодіння різними типами розповіді (опис, повідомлення, міркування) на основі елементарних уявлень про структуру, функціональне призначення тексту, засобів виразності; формування самостійного зв'язного висловлювання: цілісності, змістовності, логічної послідовності, образності, креативності; навчання дітей переказу текстів [1].

У результаті проведення експериментального дослідження було з'ясовано, що діти старшого дошкільного віку мають поверхові, неточні уявлення про зазначене поняття, хоча постійно чують його від вихователів і дорослих, наприклад, вихователь говорить: «у тексті казки ми зустрічаємося з різними словами...»; «у книзі надруковано текст оповідання...»; «як висловився герой казки...»; «...висловлювання є вірним...»; «...ми прослухали зв'язне висловлювання...»; «...потрібно висловитися зв'язно...» тощо. Сприймаючи почутті поняття, які повсякчас вживає у своєму мовленні вихователь, діти часто не розуміють їх значення. Їхній мовленнєвий досвід і сукупність знань про мову часто недостатні, щоб самостійно зрозуміти, розтлумачити для себе значення мовних понять, терміни яких вживає вихователь. Дошкільники не в змозі самостійно виділити та встановити для себе параметри почутих мовних одиниць. Крім того, вони у власному висловлюванні починають вживати ці слова-терміни на основі життєвого мовного досвіду, не усвідомлюючи до кінця їх значення. Про це свідчили відповіді на запитання, як старші дошкільники розуміють, що таке текст: «Це багато слів», «Тексти – це книжки», «У журналі»,



«Текст – це текст», «Це коли багато слів і речень пишеться», «Текст у телефоні треба читати», «Це казки», «У мультиках текст ... тоже кажуть» тощо.

Ми вважаємо, що чим вищий рівень знань дитини про композиційну структуру художнього твору, тим більшою мірою вона орієнтується у змісті твору, завдяки цьому може визначати його частини (зачин, основна частина, кінцівка) і, як наслідок, швидше усвідомлювати суттєві ознаки мовного поняття «висловлювання-текст». Підводячи дітей старшого дошкільного віку до усвідомлення мовленнєвого поняття «текст», надавали великого значення формуванню знань про композиційну структуру художнього твору – казки і оповідання.

Було визначено етапи роботи з правильного усвідомлення мовленнєвого поняття «текст». На першому етапі у дітей необхідно формувати вміння виокремлювати структурні частини тексту, у процесі розвивальної роботи пояснювати, що коли автор твору про щось повідомляє, то на початку ніби готує співбесідника до того, про що далі піде мова, наприклад, «Якось серед зими...», «Одного разу ...». Це – початок оповідання. У середній частині тексту оповідання розповідається про головне, про що автор хотів повідомити (що відбувається з персонажами, показується перебіг подій). Закінчується оповідання так, щоб усім стало зрозуміло: мовець сказав усе, що хотів розповісти. Це – кінцівка: наприклад, «... зрозуміло, взимку білочка не голодуватиме»; «Так я відпочивала влітку в бабусі» тощо.

Аналіз твору здійснюємо за завданнями: прослуховування тексту; визначення початку, середньої частини, кінцівки; пояснення, чому саме так виділені частини тексту; складання власного висловлювання (розповіді, казки) та визначення його частин. Працюючи з дітьми, треба використовувати нескладні тексти оповідань: «Червоний кавун» В. Вовка, «Як птахи готуються до зими», «Мильна бульбашка» В. Сухомлинського, «Голуби» О. Журливої, «Лелеки» М. Познанської, «Зайченята» О. Кононенко, «Дивна ялинка» А. Камінчука та ін.

Дітей у старшому дошкільному віці ознайомили з новими чарівними, соціально-побутовими та казками про тварин. Поряд із навчанням сприймати різні виразні засоби казки (фантастичні перетворення, чарівні речі, іносказання, афористичність мови) звертали увагу дітей, що у кожній казці є зачини, основна частина і кінцівка. Старші дошкільники знали напам'ять кілька зачинів, наприклад, «Жили собі та були собі...», «В якомусь царстві, у якомусь государстві...», «Було це дуже давно...», кінці-

вок, наприклад, «Ось і казочці кінець...», «І я там був, мед вино пив...», «Стали жити-поживати, добра наживати», і самостійно розповідали у вільний час зміст знайомих казок, переказували їх за ілюстраціями та уривками з тексту казки.

Важливу роль у наданні знань про композиційну будову казки і оповідання відіграє використання інсценування та драматизації у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. У старшому дошкільному віці закладається психологічна основа для такої діяльності. Розвиваються уява і фантазія, творче мислення, виховується допитливість, активність, ініціатива, формуються вміння спостерігати й аналізувати мовні явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність та вміння, здійснювати структурно-композиційний аналіз художніх творів. Розвиток умінь і навичок у дітей старшого дошкільного віку робити структурний аналіз художніх творів, невіддільний від навчання драматизації творів художньої літератури та інсценування у дошкільному навчальному закладі.

Щоб підкреслити важливість смислового зв'язку між частинами казки чи оповідання, дітям доцільно пропонувати тексти, в яких відсутній смисловий зв'язок між частинами синтаксичної структури. Коли старшим дошкільникам читають оповідання чи казку, де частини – початок, середня частина й кінцівка – переставлені місцями, стає не зовсім зрозуміло, що діється між персонажами і діти відразу починають аналізувати прослухане: «Так не буває, щоб спочатку Вовк з'їв Червону Шапочку, а потім вона прийшла до бабусі...»; «У казці не так, спочатку Колобка спекли, а потім він покотився по доріжці...». Якщо переставити частини казки місцями, перебудувати її інакше – правильно, то можна довідатись про все і зрозуміти смисл. Після спостережень над неправильно перебудованою казкою діти аналізували її, виділяли смислові частини й встановлювали їх смисловий зв'язок та смислову закінченість, а також цілісність. Щоб яскравіше підкреслити дітям важливість смислового зв'язку між частинами твору, наводили приклад, де показано відсутність однієї його смислової частини.

Для закріплення умінь у дітей старшого дошкільного віку виокремлювати частини тексту та встановлювати смисловий зв'язок між ними – смислову цілісність доцільно на заняттях із розвитку мовлення та в повсякденному житті використовувати дидактичні ігри: «Впізнай текст»; «Де текст, а де ні», «Речення, що заблудилися в тексті» тощо.

За допомогою розроблених розвивальних вправ доносили до свідомості дітей думку про те, що всі частини висловлювання в розповіді, оповіданні, казці мають бути розміщеними в певному порядку. Порушення послідовності зумовлює відсутність логічного зв'язку, смислової послідовності і, зрештою, цілісності, а отже, і незрозуміння слухачами висловлювання-тексту. Кожна частина доповнює наступну чимось новим, додає інформацію про те, що ми дізналися з попередньої. Таким чином, усі складові частини одного висловлювання разом допомагають зрозуміти, про що розповідається.

Наступний крок підведення дітей старшого дошкільного віку до формування уявлення про висловлювання-текст – проведення роботи з визначення теми прослуханого тексту та придумування заголовка до нього. Для цього діти мають зрозуміти, що кожен текст має свою тему – те основне, про що розповідають усі його речення. Навіть у різних текстах може бути одна тема, наприклад, про тварин, птахів, професії дорослих, добро і зло та ін. У роботі з дітьми використовували твори художньої літератури різних жанрів: вірш «Білочка» (К. Перелісна), оповідання «Білка запасається на зиму» (Г. Скребицький, В. Чапліна). Прослухавши вірш і оповідання, та з'ясувавши, про кого розповідається у текстах, з дітьми з'ясуємо, що в обох текстах розповідається про білочку. Обидва тексти розкривають одну тему. Тему тексту часто розкриває його заголовок. За заголовком можна довідатися, про що йтиметься у вірші, оповіданні, казці, тобто на яку вони тему.

На третьому етапі розвивали у дітей старшого дошкільного віку здатність розрізняти різні види текстів. У педагогічній теорії й практиці найбільш поширеним є поділ навчальних текстів на три типи (опис, розповідь, міркування). Важливо зазначити, що до навчального тексту ставляться певні вимоги. Він має бути достатньо інформативним, а його мовна і синтаксична структура відповідати віковим можливостям дітей. Зміст тексту має бути мотиваційно-стимулюючим для підтримки інтересу дітей, а логічна структура доступна їхньому сприйманню.

Для того щоб висловлювати свої думки і почуття, людина використовує слова, поєднує їх між собою, утворюючи речення, а поєднанням речень будує зв'язні висловлювання (текст). Функціонально-смісловні типи висловлювань, які доступні старшим дошкільникам: це тексти-розповіді, тексти-описи, тексти-міркування. Результативність читання навчального тексту

безпосередньо пов'язана з його розумінням. Саме розуміння тексту є центральним завданням у його опрацюванні з дітьми.

Діти 5–6-річного віку на заняттях із навчання зв'язного мовлення знайомляться з різними типами висловлювань. За зразком вихователя діти вчаться складати розповіді, ознайомлюються зі структурою побудови опису, основною рисою якого є виділення характерних ознак предметів, а тому важливо вміти знаходити для опису точні слова і вирази та знати особливості його побудови.

Після складання опису варто звернути увагу дітей, якщо його записати, то матимемо текст-опис. Для закріплення умінь складання тексту-опису треба пропонувати дітям слухати різні типи висловлювань і серед них впізнавати текст-опис на слух.

Розповідь передбачає передачу за допомогою мовлення просторових і часових подій, що визначається об'єднанням окремих фраз у цілісне висловлювання. Характерною особливістю розповіді є послідовне викладення подій, які висвітлюються одна за одною. Для закріплення роботи з розрізнення тексту-опису, тексту-розповіді доцільно проводити дидактичну гру «Впізнай, текст-розповідь». Гра дає змогу закріпити вміння дітей розпізнавати на слух текст-розповідь, розвивати мовне чуття, увагу, витримку, рефлексію мовлення.

Найважчим із розрізнення типів текстів є виокремлення дошкільниками текстів-міркувань. Для реалізації цього завдання в дошкільному закладі проводили роботу з формуванням умінь дітей правильно будувати висловлювання-міркування. Міркування завжди відповідає на запитання «чому?», містить тему, аргумент і висновок. Наприклад, чому хлопчик вирішив зробити годівницю? Чому тобі подобається ходити до дитячого садка?

Навівши приклад, вихователь пояснює дітям, що після запису висловлювання-міркування ми маємо текст-міркування. Для закріплення умінь дітей виділяти текст-міркування із різних типів висловлювань вихователь проводить вправління дошкільників на впізнавання текстів-міркувань із подальшими поясненнями дітей, чому вони вважають прослуханий текст саме міркуванням.

Узагальнюючи роботу з визначення різних типів текстів із дітьми 5–6 року життя, пропонується проводити дидактичні ігри: «Впізнай текст-опис», «Відгадай, текст-розповідь, текст-міркування».

Як показали дослідження, засвоєння особливостей композиційної структури побудови текстів-описів, текстів-розповідей, текстів-міркувань є найважливішим



моментом у процесі усвідомлення старшими дошкільниками поняття «висловлювання-текст» та різних типів мовлення.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, важливе місце в роботі з дітьми старшого дошкільного віку в період мовно-мовленнєвої підготовки до навчання в школі посідає формування наукових основ мовленнєвого поняття висловлювання-текст. Якість усних зв'язних висловлювань дітей залежить від ступеня їхнього інтелектуального розвитку. Смісловий аналіз із дітьми старшого дошкільного віку композиції художніх творів (казки, оповідання), які характеризуються зв'язністю, послідовністю викладу думки, дає змогу говорити про необхідність реалізації спеціальної корекційної роботи з розвитку уявлень у 5–6-річних дітей про висловлювання-текст як мовленнєве поняття у такій послідовності: введення в словник дітей старшого дошкільного віку поняття «висловлювання-текст», ознайомлюючи з його істотними ознаками; визначення та виокремлення структурних частини висловлювання-тексту (початок, основна частина, кінцівка); визначення теми прослуханого тексту; придумування заголовка до тексту-висловлювання; розрізнення й складання різних видів текстів (текст-опис, текст-розповідь, текст-міркування).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. К.: Видавництво, 2017. 26 с.
2. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. К.: Рад. шк., 1984. 176 с.
3. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
4. Гальперин П.Я. О Формировании чувственных образов и понятий: Материалы совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.). М., 1957. С. 14–15.
5. Крутий К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛПМ» ЛТД, 2005. 192 с.
6. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке / Н.В. Крушевский. Казань: Тип. ун-та, 1883. 151 с.
7. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Педагогика, 1986. 127 с.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Наука, 1969. 307 с.
9. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: Монографія / Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Дем'яненко, Л.А. Порядченко; За заг. ред. Л.О. Калмикової. К.: Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.
10. Словник-довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / За ред. М. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2003. 320 с.

УДК 159.9.019.4:37.011.3-051

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Дудка А.І., аспірант кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

У статті презентовано теоретичні аспекти проблеми копінг-поведінки педагога у професійній діяльності; охарактеризовано основні стилі копінг-поведінки та представлено аналіз чинників, що впливають на вибір педагогом стратегій копіngu.

Ключові слова: *копінг-поведінка, копінг-ресурси, копінг-стратегії, копінг-механізми, копінг-компетенція, емоційне вигорання, когнітивні ресурси, професійний стрес, стресостійкість.*

В статье представлены теоретические аспекты проблемы копинг-поведения педагога в профессиональной деятельности; охарактеризованы основные стили копинг-поведения и представлен анализ факторов, влияющих на выбор педагогом стратегий копинга.

Ключевые слова: *копинг-поведение, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, копинг-механизмы, копинг-компетентность, эмоциональное выгорание, когнитивные ресурсы, профессиональный стресс, стрессоустойчивость.*

Dudka A.I. COPYING BEHAVIOR IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHERS

The article presents theoretical aspects of the problem of coping behavior of teachers in their professional activity; describes the main types of coping behavior, and presents an analysis of factors influencing the choice of coping strategies by teachers.

Key words: *coping behavior, coping resources, coping strategies, coping mechanisms, coping competence, emotional burnout, cognitive resources, professional stress, stress-resistance.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах професійна діяльність вчителів є соціально-відповідальною і ставить вчителя в постійне стресове напруження. Тому перед педагогом у його професійній діяльності постає проблема застосування індивідуальних психологічних особливостей подолання стресу. Вміння керувати власними емоціями, зберігати та підвищувати рівень стресостійкості буде забезпечувати якість професійної роботи вчителя та вміння опанувати себе в стресових ситуаціях у процесі своєї діяльності. Уже кілька десятиліть проблема копінг-поведінки в умовах складних життєвих ситуацій є предметом вивчення у вітчизняній та зарубіжній психології. На початку 90-х рр. ХХ ст. розпочинається вивчення копіngu у сфері освіти, тому метою цієї статті є теоретичний аналіз досліджень копінг-поведінки педагога у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості копінг-поведінки вивчалися зарубіжними вченими на різних етапах життя особистості (Т.Л. Крюкова) та функціонування сім'ї (Н. Белорукова), в процесі навчання студентів (О. Юрасова), подоланні хвороби (О.Р. Ісаєва). В українській психології копінг-поведінку досліджують, акцентуючи на особливостях її прояву у певних категорій: працівники МНС, МВС, податківці, педагогів-логопедів, судноводіїв, онкохворих пацієнтів, юристів тощо (І.Ф. Аршава, О.В. Брюханов, О.О. Назаров, Е.Л. Носенко, Т.Л. Ряполова, О.І. Склень, О.В. Тімченко), та на тому, як ці особливості співвідносяться з окремими індивідуально-психологічними або соціально-демографічними характеристиками особистості (І.О. Корнієнко, О.Є. Самара, Т.А. Ткачук, Д.В. Штриголь). Детальний аналіз та узагальнення надбань сучасної науки про копінг як психологічну категорію здійснені українськими авторами Е. Носенко, З. Сивограковою, В. Шебановою. У зарубіжній психології ґрунтовні дослідження копіngu представлені у працях Р. Моос, Л. Мерфі, Т. Вілс, Д. Амірхан, М. Селігман, С. Фолькман, С. Хобфол тощо. Найбільш розробленою та загально визнаною є теорія допіngu Р. Лазаруса. Серед українських дослідників вивченням проблеми займалися Т.В. Зайчикова, С.Д. Максименко, С.В. Малазонія, О.Л. Марковець, Я.А. Плужник, З.А. Сивогракова, Д.М. Харченко, Н.В. Родіна тощо.

Аналіз наукових джерел із проблеми дослідження дає змогу встановити, що копінг розглядається як індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до значущості в житті людини, її власної логіки та психологічних можливостей.

Постановка завдання. На основі вище викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному вивченні копінг-поведінки в професійній діяльності педагога в умовах негативного впливу стресу на вчителя як професіонала.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «копінг» розуміється та застосовується по-різному в різних психологічних школах. Німецькі автори для трактування поняття «coping» використовують термін «bewältigung» (подолання), у свою чергу, російські вчені інтерпретують поняття копіngu як «совладание», а в українській психологічній літературі його переклад досі не має одностайно прийнятої форми, і в публікаціях ми знаходимо такі різновиди: «опановуючи поведінка» (або «опанування»), «долаюча поведінка» (або «поведінка подолання») та просто англomовне запозичення «копінг-поведінка» (Н.В. Родіна). Роботи з відповідної тематики почали вивчатися наприкінці ХХ ст., нині копінг-поведінка педагога досліджується в формуванні адаптивних копінг-стратегій (О.Н. Єжова), корекції негативних станів педагога (Л.М. Мітіна), досліджуються фактори стресостійкості вчителів (А.О. Реан, А.А. Баранов), психологічні критерії вчителя (А.К. Маркова), професіоналізація копінг-поведінки педагога (А.В. Кіась), стратегії реагування за педагогічним стажем (А.Ю. Цепков, Д.Б. Озеров), копінг-стратегії (В.В. Байдак), психологічні моделі копінг-поведінки (Т.А. Ткачук, М.Н. Міронова), особливості реагування на стрес (С.А. Котова, Л.Н. Захарова, П.Н. Сергюк, М.П. Кузмінова). Таким чином, за останні 20 років вивчення копіngu в професійній діяльності педагога серед вітчизняних та зарубіжних науковців представлені емпіричними дослідженнями лише кількох факторів, що впливають на професіоналізацію педагога та вибір їх копінг-поведінки.

Психологічним призначенням копіngu є адаптація людини до вимог ситуації, можливість опанувати її, послабити або пом'якшити вимоги, намагатися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресовий вплив ситуації. Головними завданнями копіngu є забезпечення й підтримання благополуччя людини, фізичного й психічного здоров'я та задоволення соціальними відносинами.

Копінг-поведінка реалізується на базі копінг-ресурсів, що визначають характеристики взаємодії особистості та соціального середовища, які полегшують або роблять можливою успішну адаптацію до життєвих ситуацій.

Змістовно-структурна модель копінг-поведінки включає особистісно-середовищні



копінг-ресурси: когнітивні (увага, пам'ять, мислення); комунікативні (емпатія, афіліація, сенситивність до відчуження, комунікабельність) та особистісні (впевненість у собі, емоційна стійкість, локус контролю, Я-концепція). До неї також входять копінг-стратегії «розв'язання проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникання».

Копінг-стратегія «розв'язання проблем» є найефективнішою складовою частиною копінг-поведінки особистості, що дає змогу людині ефективно опанувати щоденні проблемні ситуації та сприяє збереженню психічного і фізичного здоров'я. Копінг-стратегія «соціальна підтримка» пом'якшує вплив стресу і розглядається як використання міжособистісних впливів, завдяки яким одна особистість допомагає іншій пережити стрес. Натомість копінг-стратегія «уникання» дає особистості змогу зменшити емоційну напругу та дистрес до зміни самої ситуації. Проте активне її використання особистістю розцінюється як домінування у поведінці мотивації уникання над мотивацією досягнення успіху, а також як сигнал наявності внутрішньо особистісних конфліктів [7, с. 74].

Основоположниками класифікації копінгу Р. Лазарусом і С. Фолкман була запропонована модель двох видів подолання: копінг, сфокусований на проблемі та регуляції емоцій. Іншими дослідниками було описано «п'ятивимірний простір» поведінки людини в емоційно складних ситуаціях (О. Кочарян), чотири типи «переживань» критичної ситуації як форми діяльності (Ф. Василюк), «техніки існування» (Х. Томе), типи соціально-психологічної адаптації (І. Дерманова, А. Налчаджян), стратегії копінг-поведінки підлітків (Н. Сирота, В. Ялтонський) та ін.

Н. Ендлер, Д. Паркер виділяють три основних стилі копінг-поведінки: орієнтовний на розв'язання проблеми (проблемно-орієнтовний), опанування емоцій (емоційно-орієнтовний) та уникнення.

Ефективність копінг-поведінки визначається особливостями ситуації в кожному конкретному випадку. Як показують дослідження В. Конвей і Д. Тені, інструментальні стратегії подолання ефективні в тому разі, коли ситуація контролюється суб'єктом, а емоційні доречні тоді, коли ситуація не залежить від волі людини.

Серед факторів впливу на професіоналізацію є специфічність діяльності педагога та педагогічного колективу, яка, без сумніву, впливає на результативність професійної діяльності кожного освітянина з урахуванням індивідуальні-психологічних особливостей вибору ними копінг стратегій.

Ну думку О. Цепкова, копінг-стратегії педагога поділяються на: конструктивно-перетворюючі, конструктивно-пристосувальні та неконструктивні. До конструктивних стратегій належать активні зміни життєвих ситуацій, а за умови використання неконструктивних суб'єкт залишається пасивним і вважає негативні події нездоланними.

У своїх дослідженнях автор резюмував:

- на початковій стадії педагогічної діяльності перевага не віддається жодній із груп стратегій;

- з часом спостерігається плавний безперервний поділ на окремі позиції та групи стратегій;

- зі збільшенням стажу на домінуючі позиції висувуються конструктивні стратегії, а роль неконструктивних падає;

- до 15-го року діяльності вчитель формує 3–4 основних способи поведінки в конфлікті, де стратегії мають конструктивний характер спрямованості на ситуацію;

- за умови стажу понад 20 років спостерігається практично повне витіснення неконструктивних стратегій з арсеналу стратегій у вчителя;

- пік стереотипності використання конструктивних стратегій досягає 30 років стажу і надалі зміни практично не спостерігаються.

Вивчаючи особливості використання копінг-стратегій педагогів в умовах професійного стресу, В. Байдик дійшла висновку, що з часом частота обрання виборів копінг-стратегій «прийняття відповідальності», «позитивна переоцінка» і «пошук соціальної підтримки» збільшується. Вибір копінг-стратегій вчителів в умовах професійного стресу визначив такі доміанти:

- на початку професійної педагогічної діяльності зі стажем роботи 8–15 років домінує використання «втечі–уникнення»;

- зі стажем 16–30 років переважно обирається «конфронтальний копінг», «дистанціювання», «соціальна підтримка», «планування розв'язання проблеми»;

- після 30 років професійної діяльності вибір межує між «самоконтролем», «прийняттям відповідальності» та «позитивною переоцінкою».

У праці В. Бодрова зазначається, що професійний досвід може впливати на систему оцінки стресу і стратегію його подолання. Активному подоланню стресу сприяють умови праці, підтримка колег та зміст трудових задач, виконання яких вимагає самостійного прийняття рішень і способів їх розв'язання. Вибір способів вирішення подолання стресу активізує механізми подолання стресу.

У роботах зарубіжних психологів ефективним захисним механізмом та стратегією подолання розглядають гумор (R. Martin, H. Lefcourt). Оскільки гумор, по суті, включає невідповідності і множинні інтерпретації, він дає змогу людям змінити погляд на стресову ситуацію, переоцінивши її з нової і менш загрозливої точки зору. Гумористична переоцінка, завдяки якій ситуація стає менш напруженою і більш керуваною, знімає фізичне напруження та поліпшує взаємини з колегами і учнями.

Під час проведення емпіричного дослідження Т.В. Артемьева отримала закономірність, що вчителі зі стажем педагогічної діяльності від 2 до 13 років і вчителі від 14 до 36 років відрізняються стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях та способами подолання труднощів, що виникають у професійній діяльності. Педагогам зі стажем від 2 до 13 років більшою мірою властива така стратегія поведінки, як втеча-уникнення, що свідчить про те, що вони докладають уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані на уникнення проблеми; стресову ситуацію сприймають як загрозу, їхню некомпетентність. Рідко використовують гумор як копінг-стратегію, здатної призупинити виниклу напругу в стресовій ситуації. Досвідчені педагоги, застосовуючи такі стратегії поведінки, як позитивна переоцінка і самоконтроль, активно використовують гумор у різних напружених ситуаціях професійної діяльності. Чим частіше вчителі у своїй професійній діяльності використовують гумор у різних життєвих ситуаціях, тим ефективнішим є опанування (копінг) гумором стресових ситуацій [2, с. 6].

Не варто забувати, що на рівень стресового стану педагогів та їхніх навичок долати складні життєві ситуації безпосередньо впливає копінг-стратегія керівника. Продуктивні копінг-стратегії керівника є ресурсом збереження емоційного благополуччя педагогів освітньої організації.

Н. І. Трубникова виокремила 4 групи керівників із типовими стратегіями копіngu: проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані, група з домінування вибору стратегії уникання (відволікання) і соціальної підтримки. Науковець резюмує, що педагоги матимуть хорошу продуктивність у роботі, адекватне емоційне реагування та не будуть емоційно виснажені, якщо у своїй професійній діяльності керівник освітньої організації в стресових ситуаціях вибирає копінг-поведінку, орієнтовану на концентрацію вирішення завдання, а не на переживання на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. При викори-

стані проблемно-орієнтованої копінг-поведінки керівник вибирає стратегії, які дають змогу знайти найкращий вихід із ситуації, що склалася, а саме проблемний аналіз, співпраця, оптимізм.

Керівник, що використовує копінг-поведінку, емоційно-орієнтовану на вирішення завдань, за якої він може «відіграватися» на підлеглих і залучати їх у свої переживання, тоді у більшості педагогів будуть виявлені ознаки емоційного вигорання, що негативно позначається на виконанні професійної діяльності і міжособистісних відносинах як на роботі, так і поза нею.

Професійна діяльність особистості працівника освіти пов'язана з пошуком, збереженням і адекватним використанням ресурсів, що допомагають йому в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій. Застосування копінг-ресурсів залежить від рівня емоційного комфорту. Ресурси унеможливають активування негативних стресових факторів та впливають на рівень професійної компетенції педагога. Компетенція педагога під впливом стресу буде падати, вчитель від відчуття спустошеності і втоми, що викликане робочими перевантаженнями, нерационально використовуватиме стратегії та дії для ефективного вирішення стресових ситуацій і подолання психологічних проблем. У свою чергу, це спонукає до використання непродуктивних копінг-стратегій, що включають використання неадаптивних розумових схем, непродуктивних емоційних і поведінкових способів реагування, що впливає на адаптаційний потенціал особистості. Тому в ситуаціях складних життєвих обставин особливу роль відіграють копінг-ресурси. Забезпечуючи належний рівень стресостійкості в умовах професійного стресу, вони представляють характер і засоби подолання стресових ситуацій – стратегії і моделі долаючої поведінки або копінг-стратегії [9, с. 143].

Зважаючи на вищесказане, наявність знань і досвіду дає змогу використовувати відповідні стратегії та дії для ефективного вирішення стресових ситуацій, що формують копінг-компетентність (англ. coping – справлятися, competere – відповідати) фахівця, яка є одним із найефективніших засобів боротьби з професійною деформацією.

Ефективність подолання професійних деформацій безпосередньо залежить від стратегії поведінки вчителя в ситуації професійного стресу. Механізми реагування особистості до стресових та інших життєвих ситуацій надзвичайно різноманітні – від активних, гнучких і конструктивних копінг-стра-



тегій до пасивних, ригідних і дезадаптивних механізмів психологічного захисту.

У сучасній науковій літературі є ряд досліджень, присвячених специфіці професійних деформацій педагогів, які працюють із дітьми. Так, І.М. Лисенко вважає, що до ознак професійних деформацій педагога належать: втрата відчуття своєї діяльності як благородної місії; схильність до знеособлення (дитина розглядається як об'єкт впливу, без орієнтації на особистісні особливості людини); пересічний підхід до роботи з клієнтами, коли надання допомоги дітям ставиться на потік і зникає індивідуальна відповідальність за кожного; дегуманізація взаємин, дефіцит милосердя; порушення етичних норм (розголошення інформації про проблеми клієнта, грубість, бюрократизм, хабарництво) (Н.Н. Блохін, В.В. Вересаєв).

Проте після аналізу перелік наукових досліджень у сфері педагогічної діяльності також важливим припущенням у виборі копінг-поведінки є закладена біологічна природа вчителя, в якій є два компоненти: слабкість перед проблемною ситуацією та емоційна теплота до дитини. Незважаючи на те, що педагоги можуть працювати в різних країнах, важливою ознакою є емоційна орієнтованість вчителя до дітей. Сприймання емоційного спілкування з дітьми та вміння педагога зберігати і підвищувати рівень стресостійкості є важливим фактором діяльності педагога, що пом'якшує негативний вплив робочих стресів.

Перебуваючи постійно в колі емоційної напруги, педагоги повинні мати високий рівень інтелектуалізації та темпераменту. Російська дослідниця С. Котова, вивчаючи індивідуальні характеристики педагога, що впливають на його копінг-стратегії, виділила таке:

- копінг педагогів не залежить від регіону проживання;
- механізми психологічного захисту пов'язані з темпераментом: чим вища динамічність, тим менша вірогідність регресії і більша вірогідність інтелектуалізації.

- існує взаємозв'язок копінг-стратегій із темпераментними характеристиками особистості (проблемно-орієнтований копінг корелюється з динамічністю, а емоційно-орієнтований з емоційною реактивністю);

- механізми психологічного захисту в людей із різним типом копіngu різні: у разі емоційно-орієнтованого спостерігається регресія, проблемно-орієнтованого – інтелектуалізація.

Висновки з проведеного дослідження. Дослідження копінг-поведінки прово-

дяться в різних напрямках, та нині не існує конструктивної моделі і єдиного механізму вимірювання, які формували б ефективну копінг-поведінку педагога.

Удосконалення особистісного розвитку та вміння опанувати професійний стрес педагога не можливе без поглибленого науково-психологічного опрацювання копінг-поведінки. Це, в свою чергу, дасть змогу легко виходити з суперечливих негативних ситуацій, швидко опанувати стрес-фактори, професійно адаптуватися до складних ситуацій та володіти здатністю до конструктивного міжособистісного спілкування.

Важливість обґрунтування копінг-поведінки в професійній діяльності педагогічного працівника є необхідним для особистісно-професійних якостей педагога, які формують основні механізми самоконтролю та самореалізації. Успішність чи неуспішність цих якостей залежить від конструктивної або неконструктивної копінг-поведінки.

Аналіз впливу стресу на діяльності педагога свідчить, що професійні стреси педагогів за відсутності знань та досвіду ефективного використання копіngu породжують психологічні проблеми та професійні деформації. Тому копінг-поведінка педагога в освітньому процесі є одним із ключових критеріїв у професійній діяльності та становленні вчителя як професіонала.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абабков В.А. Защитные психологические механизмы и копинги: анализ взаимоотношений. СПб.: Речь, 2007. 158 с.
2. Артемьева Т.В. О методе исследования совладания (копинг) юмором и его возможностях. Казанский педагогический журнал. 2011. № 4. С. 118–123.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 225 с.
5. Волкова Н.В. Copingstrategies как условие формирования идентичности. Мир психологии. 2004. № 2. С. 119–124.
6. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / под ред. Л. Леви. Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции. М., 1970. 178 с.
7. Родина Н.В. К проблеме соотношения понятий «копинг-стратегии» и «защитные механизмы». Психодинамический подход. «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К.: Либідь, 2006. С. 98–104.
8. Ткачук Т.А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації: Монографія. Ірпінь: Нац. ун-т ДПС України, 2011. 286 с.

УДК 159.964.21:159.9.019.4

КОНФЛІКТНІ ФОРМИ ПОВЕДІНКИ ТА СПОСОБИ ЇХ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ ПОЗАКЛАСНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ірхіна Ю.В., к. пед. н.,
доцент кафедри західних і східних мов світу та їх методик
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Проаналізовано, що здебільшого причиною конфлікту є неправильна поведінка учасників спілкування. Доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи, як тиждень проти конфлікту в школі. Розроблено тренінгову програму “Stop-Conflict” щодо корекції конфліктів, яка проводилася протягом тижня серед старшокласників, залучено підлітків до оформлення стінгазети «Ми – одна команда», проведено бесіду на тему «SOS! Конфлікт».

Ключові слова: *конфлікт, конфліктна поведінка, конфліктна ситуація, форми конфліктної поведінки, корекція конфліктної поведінки, позакласна робота, позакласна іншомовна діяльність.*

Проанализировано, что в большинстве случаев причиной конфликта является неправильное поведение участников общения. Целесообразно выделить отдельно такую форму внеклассной работы, как неделя против конфликта в школе. Разработана тренинговая программа “Stop-Conflict” по коррекции конфликтов, которая проведена в течение недели среди старшеклассников, подростки привлечены к оформлению стенгазеты «Мы – одна команда», проведена беседа на тему «SOS! Конфликт».

Ключевые слова: *конфликт, конфликтное поведение, конфликтная ситуация, формы конфликтного поведения, коррекция конфликтного поведения, внеклассная работа, внеклассная иноязычная деятельность.*

Irkhina Yu.V. CONFLICT FORMS OF BEHAVIOR AND METHODS OF ITS CORRECTION UNDER CONDITIONS OF EXCLUSIVE OTHER ACTIVITY

It is analyzed that in most cases the cause of the conflict is the incorrect behavior of the participants in the communication. It is advisable to single out separately this form of extracurricular work as a week against the conflict in school. We developed a training program “Stop-Conflict” for conflict correction, which was held during the week among high school students, also attracted adolescents to the design of the wall newspaper “We are one team”, a conversation on the topic “SOS! Conflict”.

Key words: *conflict, conflict behavior, conflict situation, forms of conflict behavior, correction of conflict behavior, extra-curricular activities, extracurricular activities outside class.*

Постановка проблеми. Людина завжди перебуває в суспільстві, її всюди оточують інші люди – знайомі й незнайомі: у родині, у навчальному закладі, на роботі, у магазині тощо. У групах, колективах, особливо тих, що перебувають у стадії становлення і розвитку, часто виникають протиріччя, які нерідко закінчуються конфліктами, що неминучі в будь-якій соціальній структурі.

На основі теоретичного аналізу психологічної літератури (О. Буртова, М. Варій, Н. Гришина, М. Зеленков, Г. Ложкин, М. Міткін, М. Міріманова, Б. Хасан та ін.) виділено в розмаїтті форм конфліктну поведінку, яка зумовлюється *суб’єктивними чинниками* (непряма агресія – плітки, жарти, а також крик, тупотіння ногами тощо; негативізм; образа; почуття провини) й *об’єктивними* (порушення трудової дисципліни; грубощі, зухвала поведінка; незгода і критика будь-яких пропозицій; ігнорування вимог, ухиляння від виконання завдань; фізична агресія; підозрілість – недовіра й обережність щодо людей; вербальна агресія – вира-

ження негативних почуттів як через форму (сварка, крик), так і через зміст словесних відповідей (погроза, проклинання, лайка).

У кожної людини дані форми можуть проявлятися різною мірою: від слабо до сильно виражених. Гострота конфлікту залежить від низки чинників, серед яких можна зазначити найбільш істотні. До них належить характер проблем, зачеплених конфліктом. Будь-який конфлікт має у своїй основі істотні для людей проблеми, але міра їхньої значущості може бути різною. Чим більш значущі для людини проблеми, зачеплені конфліктом, тим менше вона схильна до поступок і компромісів.

Далі, важливу роль відіграє міра емоційної залученості людини до конфлікту. Вона, у свою чергу, залежить від значущості проблем, що торкнулися, але визначається і особовими особливостями учасників конфлікту, а також історією їх стосунків. Налаштування на «боротьбу», на «перемогу» в конфліктному протистоянні може бути наслідком індивідуальної схильності



людини до домінування, до конкурентних стосунків, до суперництва. У повсякденному спілкуванні, стикаючись інколи з такими проявами, ми називаємо таких людей конфліктними за їхню схильність до «боротьби». На поведінку людини в конфлікті може вплинути і досвід її колишніх стосунків з учасником конфліктної ситуації, що протистоїть їй. Так, якщо цим людям вже неодноразово доводилося опинятися в ситуації розбіжностей і між ними раніше виникали конфлікти, то нова конфліктна ситуація, можливо, викличе в них гострішу емоційну реакцію.

Напруга, що довго накопичувалася, ворожість, несприятливий досвід колишнього спілкування учасників ситуації можуть приводити до того, що конфлікти зі способу вирішення проблем, що є між людьми, фактично стають засобом вираження ворожості, неприязні, негативних емоцій учасників конфлікту. Їхній антагонізм, відкрите вираження негативних відчуттів один до одного, емоційні «удари», що завдані й отримувані ними, усувають на другий план проблему, через яку виник конфлікт. Конфлікти, в яких метою їх учасників стає відкрите вираження емоцій, що накопичилися, і ворожості, називаються нереалістичними. Коли ж конфлікт спрямований на досягнення цілей, пов'язаних із предметом розбіжностей, він має реалістичний характер.

Гостроту конфлікту можна зменшити, а отже, полегшити процес його вирішення, якщо вдається понизити значущість проблем, яких торкнулися в конфлікті, понизити або, якщо можна, виключити емоційне напруження обговорення проблеми, триматися в межах реалістичного підходу до її вирішення, не допускаючи переходу конфлікту в нереалістичний план.

Можемо зробити висновки про те, що в науці є безліч підходів до виділення різних форм конфліктної поведінки. Беззаперечним є той факт, що прояви такої поведінки залежать від внутрішніх особливостей особистості та її соціального оточення. Встановлення причин конфліктної поведінки та рівнів її прояву дозволяє здійснювати ефективну психокорекційну роботу з метою покращення внутрішнього стану особистості.

Люди в конфліктних ситуаціях зазвичай поведуться досить неадекватно. Однак вирішення конфліктної ситуації та зміна поведінки людини можлива завдяки психокорекційній і психотерапевтичній роботі (М. Еріксон, Р. Макушенко, Р. Нудсон, Д. Прюїтт, А. Шипилов та ін.) [1].

Важливо зазначити саме психологічну корекцію в умовах позакласної роботи, ре-

зультатом якої є вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій; засвоєння культури людських взаємин; формування власної моделі моральної поведінки; опанування форм ефективного спілкування; збереження особистісного психологічного здоров'я та гідного ставлення до людей і природного середовища.

Постановка завдання. Метою статті є визначення конфліктних форм поведінки та способів їх корекції в умовах позакласної іншомовної діяльності

Позакласну роботу з іноземної мови (далі – ІМ) можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням і методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм. Позакласна робота з ІМ вирішує такі **завдання**:

- удосконалення знань, навичок і вмінь, набутих на уроках ІМ;
- розширення світогляду учнів;
- розвиток їхніх творчих здібностей, самостійності, естетичних смаків;
- виховання любові та поваги до людей свого рідного краю та країни, мова якої вивчається.

За змістом можна виділити такі форми позакласної роботи з ІМ:

- 1) змагальні;
- 2) засоби масової інформації;
- 3) культурно-масові;
- 4) політико-масові.

Кожна група зазначених форм передбачає конкретні заходи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи, як тиждень проти конфлікту в школі. Ця форма за своїм характером є масовою, бо передбачає участь широкого контингенту учнів; а за своєю структурою є комплексною, тому що містить комплекс різних за змістом і формою заходів, які відбуваються в певний період часу і спрямовані на реалізацію завдань комплексного підходу до виховання учнів.

Нами розроблено тренінгову програму щодо корекції конфліктів. Протягом тижня в ліцеї № 53, крім тренінгової програми, також залучали підлітків до оформлення стінгазети «Ми – одна команда», бесіди на тему «SOS! Конфлікт». Ми визначили нашу тренінгову програму як «Stop-Conflict».

Тема тренінгу: «Stop-Conflict».

Мета тренінгу – розвинути здатність встановлювати і підтримувати дружні стосунки; визначити способи вирішення конфліктів.

Завдання:

1. Розвинути та закріпити навички саморегуляції.

2. Визначити свій власний погляд.

3. Розвинути навички протистояння соціальному тиску.

4. Розкрити внутрішній потенціал, самовираз.

Структуру тренінгової програми наведено в таблиці 1.

Цей тренінг розрахований на 10 годин на 10 школярів 10-тих класів.

Наведемо зразки деяких вправ.

1.1. Знайомство.

Мета: створити позитивну атмосферу в групі, емоційний комфорт учасників тренінгу, налаштувати на плідну роботу.

Інструкція: Ми працюємо в колективі і знаємо один одного. Але уявіть, що ви по-

трапили в Райський сад. Походжаючи в ньому, можна побачити велику кількість апельсинів, лимонів, мандаринів, різних сортів яблук, слив, груш, полуниці та суниці, ківі, авокадо тощо. Оберіть щось одне і дайте відповідь на запитання: «Який я фрукт?».

– Якби я був фруктом, то я був би....

Опишіть сорт, смак, стиглість, колір тощо (кожен асоціює себе з певним фруктом і розповідає, який він).

– От ми з вами краще познайомилися та більше дізналися один про одного.

Наприклад, If I had a fruit, then I would be a banana: with ripe pulp, yellow color, large size.

1.5. Вправа-розминка «Асоціації».

Мета: усвідомлення емоційного поля сприйняття конфлікту.

Інструкція: Ведучий бере аркуш і пише слово зверху вниз по буквах:

Таблиця 1

Структура тренінгу

№	Тема	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.
1	Орієнтація розвитку і закріплення навичок саморегуляції	1.1. Привітання, знайомство. Вправа «Знайомство»	20
		1.2. Вправа «Правила групи»	20
		1.3. Вправа «Очікування»	10
		1.4. Вправа «Мозковий штурм»	30
		1.5. Вправа-розминка «Асоціації»	20
		Підведення підсумків роботи	20
2	Визнач свою позицію	2.1. Вправа-гра «Історії з торбинки»	10
		2.2. Вправа-дискусія «Моя особиста позиція»	20
		2.3. Вправа «Яблучко і черв'ячок»	25
		2.4. Вправа «Зроби вибір»	35
		2.5. Презентація «Чи знаєте ви, що...»	15
		Підбиття підсумків роботи	15
3	Як діяти, коли на тебе тиснуть?	3.1. Гра-розминка «Звук групи»	10
		3.2. Вправа «I am Sorry!»	20
		3.3. Вправа «Як показати свою незгоду?»	30
		3.4. Вправа «Відмова»	20
		3.5. Вправа «Аналіз ситуацій та прийняття рішень»	20
		Підбиття підсумків роботи	20
4	Розкриття внутрішнього потенціалу, самовираз	4.1. Вправа «Кросворд»	15
		4.2. Вправа «Будь впевненим у собі»	20
		4.3. Вправа «Символ життя»	20
		4.4. Вправа «Проект»	30
		4.5. Вправа «Thanks»	15
		Підбиття підсумків тренінгу	20
5	Визнач свою позицію	5.1. Вправа-гра «Історії з торбинки»	20
		5.2. Вправа «Обличчя конфлікту»	20
		5.3. Відкриття виставки стінгазет, альбомів, кращих зошитів тощо	30
		5.4. Вправа «Швейцар»	20
		5.5. Вправа «Танок з аркушем паперу»	10
		Підбиття підсумків тренінгу	20



C
O
N
F
L
I
C
T

На кожну букву група пише слово-асоціацію з поняттям «конфлікт».

Виходить на кшталт:

Cry
Objection
Negation
Fake
Lie
Inadequate
Crisis
Tragedy

Ведучий звертає увагу групи на те, що ВСІ слова – негативні, тобто конфлікт сприймається тільки як погана, безвихідна ситуація. А потрібно шукати вихід, бачити хороше, розглядати конфлікт і як можливість почати нове, з'ясувати причину невдач, спосіб домовитися.

І дає завдання – розписати по буквах те ж слово, але намагатися знайти позитив.

Comfortable
Optimism
News
Favorite
Laugh
Idea
Creative
Tolerance

2.3. Вправа «Яблучко і черв'ячок».

Мета: створити позитивну атмосферу в групі, емоційний комфорт учасників тренінгу, налаштувати на плідну роботу.

Інструкція: Сядьте зручніше, заплющте очі й уявіть на хвилину, ніби Ви – яблучко. Стигле, соковите, красиве, ароматне, наливне яблучко, яке мальовничо висить на гілочці. Всі милуються Вами, захоплюються. Раптом, звідки ні візьмися, підповзає до Вас черв'як. І каже: «Зараз я тебе буду їсти!» Що б Ви відповіли черв'яку? Розплющте очі й запишіть свою відповідь.

Ведучий (теоретичне повідомлення): Кардинальним (принциповим) значенням у питанні вирішення конфлікту є вибір стратегії виходу з нього, що залежить від різних чинників: особистісні особливості опонента, рівень завданого збитку, статус опонента, можливі наслідки тощо. Можна виділити п'ять основних способів виходу з конфліктної ситуації:

- конкуренція;
- компроміс;
- співпраця;

- уникнення;
- пристосування.

Конкуренція, тобто суперництво, полягає в нав'язуванні протилежній стороні кращого рішення для себе. Такий стиль поведінки може використовувати людина, що володіє сильною волею, авторитетом, владою.

Компроміс як стратегію виходу з конфлікту необхідно застосовувати, коли сторони хочуть досягти згоди, врегулювати відносини.

Стратегія уникнення зазвичай реалізується, якщо конфлікт не зачіпає прямих інтересів сторін і немає необхідності відстоювати свої права.

Стратегія пристосування полягає в тому, що сторони діють спільно, відстоюючи водночас власні інтереси, з метою згладжування конфліктної ситуації та відновлення стабільної робочої обстановки.

Співпраця як шлях вирішення конфлікту – це дії, спрямовані на пошук рішення, що задовольняє обидві сторони, спільне обговорення розбіжностей.

Тепер, коли вам відомі способи виходу з конфліктної ситуації, давайте проілюструємо їх результатами нашої вправи «Яблучко і черв'ячок» (діалог ведеться англійською).

Приклади відповідей:

Конкуренція: «Зараз як упаду на тебе і розчавлю!».

Уникнення: «Он, подивися, яка там симпатична груша!».

Компроміс: «Ну, добре, відкуси половинку, решту залиш моїм улюбленим господарям!».

Пристосування: «Така видно вже в мене доля тяжка!».

Співпраця: «Подивися, на землі є вже яблучка, що впали, ти їх їж, вони теж смачні!».

3.2. Вправа «I am Sorry!».

Мета: створити позитивну атмосферу в групі, емоційний комфорт учасників тренінгу, навчитися коректно виходити з конфліктної ситуації.

Повідомлення: Багатьох конфліктів можна уникнути, якщо вчасно зупинитися, так, наприклад, у нашій культурі для того, щоб не доводити справу до конфлікту, прийнято вибачатися. Одна людина бере на себе роль винного і просить вибачення, а друга відповідає: «Нічого страшного». Англійці поводяться ще простіше, вони не з'ясовують, хто був винен, – вибачаються обидві сторони. Наприклад, якщо в магазині хтось випадково зачепив когось і попросив вибачення: «I am Sorry!», він почує у відповідь: «I am Sorry!». Перше «I am Sorry!» означає: «Вибачте, що я зачепив вас», друге «I am Sorry!» – «Вибачте, що я став на дорозі в той момент, коли ви проходили». Якщо

ж хтось навмисне зачіпає іншого, тому що в нього поганий настрій, він знову почує у відповідь "Sorry!", що означає: «Вибачте, конфлікту не буде» або «Я дуже шкодую, що у Вас поганий настрій, але мені зовсім не хочеться сваритися з Вами».

Інструкція: За командою тренера всі починають вільно переміщатися по аудиторії, намагаючись не зачіпати один одного. За певним сигналом кожен учасник знаходить собі пару і долонею, ліктем або плечем легенько торкається плеча партнера. Обидва учасники пари вибачаються – "I am Sorry!" (фрази: "Excuse me", "I beg your pardon!", "Pardon me!").

Обговорення:

Що ви відчували, коли зачіпали інших?

Що ви відчували, коли вас зачіпали?

У яких життєвих ситуаціях можна використовувати даний прийом?

Чи важко вам було вибачатися?

Висновок: ми вибачаємося не тому, що зробили щось не так, а тому, що ми вище конфліктів, які відбуваються через дрібниці, тому що ми впевнені у своїй поведінці. Ми вибачилися або висловили свій жаль через те, що трапилось, і забули. Ми зробили все, щоб уникнути конфлікту, який нам не потрібен. Ми залишилися в гарному настрої, тому що тримали себе на висоті.

4.5. Вправа "Thanks".

Мета: розвивати вміння учасників тренінгу взаємодіяти один з одним, співпрацювати, навчити емоційному розвантаженню.

Інструкція: Будь ласка, встаньте в загальне коло. Я хочу запропонувати вам взяти участь у невеликій церемонії, яка допоможе нам висловити дружні почуття і вдячність одне одному. Гра проходить так: один із вас стає в центр, інший підходить до нього, потискає руку і промовляє: "Thanks for the pleasant task!". Обидва залишаються

в центрі, як і раніше тримаючися за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискає її і каже: "Thanks for the pleasant task!". Отже, група в центрі кола постійно збільшується. Всі тримають один одного за руки. Коли до вашої групи приєднається останній учасник, замкніть коло і закінчіть церемонію безмовним міцним триразовим потиском рук.

Результати нашого дослідження свідчать:

– по-перше, про конфлікт говорять тоді, коли протиріччя між людьми починає усвідомлюватися і потребує вирішення. Здебільшого причиною конфлікту є неправильна поведінка учасників спілкування;

– по-друге, важливо зазначити саме психологічну корекцію в умовах позакласної роботи, результатом якої є вироблення власної системи поглядів на життя, трансформація системи ціннісних орієнтацій; засвоєння культури людських взаємин; формування власної моделі моральної поведінки; опанування форм ефективного спілкування; збереження особистісного психологічного здоров'я та гідного ставлення до людей і природного середовища;

– по-третє, доцільно виділити окремо таку форму позакласної роботи, як тижень проти конфлікту в школі. Ми розробили тренінгову програму щодо корекції конфліктів. Протягом тижня проводилася тренінгова програма "Stop-Conflict" серед старшокласників, також залучали підлітків до оформлення стінгазети «Ми – одна команда», бесіди на тему «SOS! Конфлікт».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шипилов А. И. Психология разрешения конфликтов между военнослужащими. М.: ВУМОРФ, 1998. 216 с.



UDC 159.9:378:37.015.3:81

PSYCHOLOGICAL ELEMENT OF MOTIVATIONAL STRATEGIES AND TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR PROFESSIONAL NEEDS

Kuznietsova O.O., Ph. D. (Psychology), Docent,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Institute of philology
Taras Shevchenko National University of Kyiv

The article analyzes the ways how educational psychology can help teacher to master the skills in motivating students that should be seen as central to teaching effectiveness. The teacher needs to know and understand better the ways in which the students learn (the individual differences of students regarding their ability, interests, attitudes and needs at different levels of growth and development), the appropriate principles of the teaching-learning, and the different approaches to teaching for better result of this process. The publication shows how educational psychology can help teachers of EFL/ESP by employing appropriate strategies; the latter can help students to evaluate themselves in a positive light, encouraging them to take credit for their advances.

Key words: *concept of social and esteem needs, information processing approach, cognitive constructivism, basic motivational conditions, motivational strategies, macrostrategies to foster motivation, to generate learners motivation, to maintain motivation, to protect motivation, to encourage positive self-evaluation.*

У статті показано, як педагогічна психологія може допомогти викладачеві іноземної мови оволодіти навичками мотивації студентів у професійно-орієнтованому навчанні. Рекомендується зрозуміти індивідуальні відмінності студентів, їхні здібності, інтереси і потреби, які змінюються на різних етапах їхнього розвитку й зростання і залежать від професійних потреб студента на старших курсах у процесі самоактуалізації. Викладач повинен володіти не тільки методичними, а й психологічними знаннями, аби забезпечити ефективність процесу навчання EFL / ESP шляхом використання відповідних стратегій.

Ключові слова: *концепція соціальних й особистісних потреб, техніка обробки інформації, когнітивний конструктивізм, основні мотиваційні умови, мотиваційні стратегії, мотиваційні мікстратегії, задоволення як основний компонент мотивації, підтримка мотивації, позитивна самооцінка, самоактуалізація, безперервність навчання.*

Кузнецова О.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МОТИВАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ И МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В статье показано, как педагогическая психология может помочь преподавателю иностранного языка овладеть навыками мотивации студентов в профессионально ориентированном обучении. Рекомендуется понять индивидуальные различия студентов, их способности, интересы и потребности, которые меняются на разных этапах их развития и роста и зависят от профессиональных потребностей студента на старших курсах в процессе самоактуализации. Преподаватель должен обладать не только методическими, но и психологическими знаниями, чтобы обеспечить эффективность процесса обучения EFL / ESP путем использования соответствующих стратегий

Ключевые слова: *концепция социальных и личностных потребностей, техника обработки информации, когнитивный конструктивизм, основные мотивационные условия, мотивационные стратегии, мотивационные микстратегии, положительная самооценка, самоактуализация.*

Statement of the problem. The mission of education-oriented publications in foreign language teaching/learning is to provide teachers-practitioners of EFL/ESP with a useful piece of information on motivational strategies and techniques, materials development, assessment of needs within the profession, and applications of research from related fields such as psychology, linguistics, education, and the social sciences.

The variety of psychological concepts underlying modern theories on motivational strategies is not limited to only a few; hence, from time to time, the necessity of generaliz-

ing those that give an extra boost to learning a foreign language, due to their professional needs, arises.

The purpose of the article. The aim of this article is to analyze to what extent intercommunicated branches of psychology help teachers of EFL/ESP to achieve the objectives in the field of teaching foreign languages, thus in creating their efficiency, and then to familiarize any practitioners with motivational strategies and approaches that motivate students; we will examine a set of techniques which the lecturer can employ in order to motivate their students on the top levels of needs – self-es-

teem and personal worth when they seek recognition on the way of self-actualization.

The main results of the study. In the not too distant past of the nineteen forties psychologist Abraham Maslow [6; 7] first introduced his concept of a hierarchy of needs in his paper *A Theory of Human Motivation*, then in his book *Motivation and Personality*.

This hierarchy implies that people are always motivated to fulfill their basic needs before moving on to other – more advanced needs. This hierarchy is often shown as a pyramid. The bottom levels of the pyramid are made up of the most basic needs – the need for food, water, sleep and warmth, while the more complex needs are for safety and security; they are located on to the next level of the pyramid. As young people progress in their age, their needs become increasingly psychological and social: the need for love, friendship and intimacy become important. But the top level of the pyramid, the need for personal esteem and feelings of accomplishment take priority. Abraham Maslow focused on the importance of self-actualization in order to achieve individual potential, which is due to a process of developing. The scholar believed that these needs are similar to instincts and play a major role in motivating behavior.

According to his concept physiological, security, social, and esteem needs are *deficiency needs (D-needs)*, meaning that these needs arise due to deprivation. Satisfying these lower-level needs is important in order to avoid unpleasant feelings or consequences.

The highest-level of the pyramid Abraham Maslow termed as *growth needs (being needs/B-needs)*. Growth needs do not stem from a lack of something, but rather from a desire to grow as a personality which is intrinsically connected with students professional ambitions and in times of globalization, can be realized owing to a good command of foreign languages.

So, prior to presenting some of these strategies, one should say a few words about the relationship of *teacher – student*: this relationship of power and status. For many teachers, power plays a large part in the relationship. The rights and duties of teachers and students are related to power, many teachers may have the right to reprimand their students who don't follow the discipline standards; and, as in any social encounter involving teacher-student, there will always be certain power asymmetrical relationships (T. Wright [11]).

Social psychologists distinguish between three different types of power – coercive (punishment), reward-based (a bonus), and referent. The basis of the third type of power

is motivation: individuals or institutions appeal to the commitment and interest of others. In view of this paradigm it is of importance to concern the lecturers with the fostering of student-learner motivation as the most effective power relationship.

An analysis of motivational strategies would not be complete considering group processes that teachers are called on to motivate. Some scholars state that a group goes through four stages from its formation that has direct implications for the study and the use of group activities during teaching, they are:

- *forming*: when there is some anxiety among the members of the group, as they are dependent on the teacher, so they have to find out what behavior is acceptable;

- *storming*: a conflict between sub-groups and rebellion against the leader (here: the teacher), the group resists the leader and the role relations attending the function of the group are questioned;

- *norming*: the group begins to develop a sort of cohesion, the students begin to support each other: there is open exchange of views about their roles;

- *performing*: there is a great deal of inter-personal activity, everyone is devoted to completing the tasks they have been assigned.

Experiments show that almost every group goes through four, sometimes, more stages until it reaches a balance and, in fact, this process may go on, since students reluctance and underachievement standards in the classroom are considered to be basic hindrances to effective teaching and learning.

Hence, we can state that skills in motivating foreign language students to learn are of great importance. Teachers have to rely on variety of approaches in their attempt to manage the classroom and motivate the students.

Motivational strategies cannot work independently. There are certain preconditions to be met before any attempts to generate motivation can be effective, such as:

- good teacher-student rapport;
- a friendly and supportive atmosphere in class;
- a consolidated group characterized by group norms.

Whatever is done by teacher it has a motivational influence on students as teacher behaviour is a powerful motivational tool. Teacher influences are manifold, ranging from the rapport with the students to behaviours aimed at students' engagement in tasks.

The main psychological task is to determine a relationship of mutual trust and respect with the students that boost enthusiasm. An enthusiastic teacher demonstrates



a sense of commitment and interest in the subject matter both verbally and on-verbally.

A tense atmosphere can discourage and demotivate learners (D.J. Young [12]). But learner motivation will reach its peak in a pleasant and safe atmosphere when students can express their ideas and opinions and feel that they do not run the risk of being mocked.

To be motivated, students need both ample opportunities to learn and permanent encouragement and support of their learning efforts. Such motivation is unlikely to develop in not aptly organized class; it is important that the teacher organizes and manages the environment as a pre-condition of effective learning. Besides, it is important that learning occurs within a peaceful and friendly atmosphere as anxious or reluctant students are unlikely to develop motivation to learn.

Some groups, characterized by lack of cohesion, can easily become ineffective, thus reducing the individual members' commitment to learn. There are several factors that promote group cohesiveness, such as: the time spent together and coordinated group activity after class, interaction, intergroup competition, friendship, even common threat, and active presence of the leader.

Group standards could be discussed and adopted by members in order to be constructive and long-lasting due to widely know factors.

Generating student motivation. all students demonstrate a great interest to explore the sphere of their future profession, so they are likely to find the learning experience intrinsically pleasant. Sometimes this interest is weakened by such rutinal tasks as compulsory class/home work, discipline, curriculum content, and grades. Sure, unless teachers increase their learners' goal-orientedness, make curriculum acceptable for them, and create realistic learner standards, they will face a group environment that lacks of coherence.

The goal set by the teacher or the curriculum plan is not often accepted by the academic group. It can be easily achieved by allowing students to define their own personal criteria for what should be a group goal considering their future profession, thus making the curriculum relevant.

Many of the students do their homework and engage in many types of learning activities, even when a subject is not very interesting. No doubt, these students share the view that what they are being taught will come in handy. In order to inspire students to concern themselves with most learning activities, teachers must find out their perspective professional goals and the topics they want to know to incorporate them into academic curriculum.

Then, the teacher must create realistic learner beliefs as the student idea of how much progress to expect, and at what pace, may lead to disappointment. Therefore, it is important to help students to get rid of their preconceived thinking that is likely to hinder their attainment; they need to develop an understanding of the nature of professional language (ESP) in second language learning, and should be aware of the fact that the mastery of B2/C1 can be achieved in different ways, using a diversity of strategies, and a key element in it – is to discover the optimal methods and techniques for themselves.

Maintaining and protecting motivation is also important. Unless motivation is sustained and protected, the natural tendency to get tired/ bored of the task and yield will result in demotivation.

Thus, there should be a motivational plan which might include some of motivation maintenance strategies.

Increasing the learners' self-confidence:

- teachers can support an idea that competence is a changeable aspect of development;
- self-conceptions of B2/C1 competence can be promoted by providing regular experiences of success;
- students get more interested in a task if they see that they make a contribution;
- a personal word of encouragement is sufficient;
- a group anxiety can be reduced by making the learning atmosphere relaxed.

Creating learner autonomy. Many of the researchers state that taking charge of one's own learning, thus becoming an autonomous learner, can prove to be beneficial. This assumption is a constituent of humanistic psychology stating that the only kind of learning which significantly affects behaviour is self-discovered, self-appropriated learning (P. Benson [1]).

Some scholars distinguish between several techniques of fostering the development of autonomy: resource-based approaches (independent interaction with learning materials), technology-based approaches (independent interaction with educational technologies), learner-based approaches (the direct production of behavioural and psychological changes in the learner), classroom-based approaches (changes in the relationship between learners and teachers in the classroom), curriculum-based approaches (the idea of learner control over the planning and evaluation of learning to the curriculum as a whole).

T.L. Good and J.E. Brophy [4] noted that the simplest way to ensure that people value what they are doing is to maximize their free

choice and autonomy. This thought is shared by other scholar who regards self-motivation as a question of thinking effectively and meaningfully about learning experience and learning goals; it is a question of applying positive thought patterns and belief structures so as to optimize and sustain one's involvement in learning.

Encouraging positive self-evaluation is the next strategy. Many research papers show that the way students feel about their accomplishments and the amount of satisfaction they experience after task completion will help teachers to employ appropriate strategies to tackle subsequent learning tasks that might help students to evaluate themselves positively, and encourage them to take credit for their advances.

These strategies can be effective in formation of positive self-evaluation if: to promote attributions to effort rather than to ability; to provide motivational feedback; to increase student satisfaction and the question of rewards and grades.

If to analyze grades one can see that the feeling of satisfaction is a key factor in reinforcing achievement attitude, a major component of motivation. Motivational strategies aimed at increasing learner satisfaction usually focus on allowing students to display their work, encouraging them to be proud of themselves and their success, as well as using rewards. Though, it does not always work within a system where grades are the ultimate embodiment of university rewards, providing a single index for judging overall success and failure; that is grades focus on performance out comes rather than on the process of learning itself. Hence, many students are grade driven, and this preoccupation begins from the very beginning of their learning.

In addition, we cannot but mention some of a wide assortment of macrostrategies used to foster students' motivation.

Let's analyze two of widely known approaches in educational psychology – *the information processing approach* and *cognitive constructivism*, used in cognitive learning psychology. Cognitivism is focusing on the mental process behind the human behavior. Hence, the cognitive approach is based rather on the mental process of learning (how create and store knowledge in the mind) than the learning process in which students get involved. Cognitivism emphasizes on motivation, memory, thinking, problem solving, etc. and the mental processes in the learner's mind. Each of these two approaches shares different points of view on the learning process. The information processing approach is keen on how the information is perceived

by the senses, and used by the brain of the learner. The cognitive constructivism approach is based on the idea of constructing knowledge by the mind.

The information processing pattern consists of three components of memory: sensory registers, short-term memory, and long-term memory. For example, if a teacher wants to use the first approach in the classroom with the purpose of gaining the students' attention he uses voice inflections or non-verbal means of communication to signal he is ready to begin.

The constructivist psychology studies the way the learners construct knowledge in their own minds which the teacher can facilitate the learning process using meaningful information which is easy to understand by the students and gives them the opportunity to create their own ideas and views. The aim of the constructivism is to make the learners able to gain new information and be ready to apply it when they need it. The famous psychologist in this approach was the Swiss Jean Piaget. He believed in the constructive nature of the learning process and claimed that the learner is involved from the birth to construct his own meaning and knowledge.

Piaget held an idea that young learners pass four stages as they develop: sensorimotor stage (infancy: seeing, hearing, moving, touching, and tasting), preoperational (early childhood: the memory and imagination are developed by using symbols and intuition), concrete-operational (early adolescence: the child understands the changes or transformations of the concrete objects) and formal operational (adolescence and adulthood: the ability of learners to function and to think logically about abstract concepts) (Jean Piaget [9]).

Constructivism cannot suggest teachers new things to do, but it may help to understand why certain attitudes and procedures are counter-productive, and it may point out opportunities for teachers to use their own spontaneous imagination.

Nowadays, many of us can feel a great distance between teachers and students. The cause of this distance is the lack of teachers' knowledge about the educational psychology and its values in teaching. Some teachers face different problems in their profession, such as: interaction with students, presentations of courses, attitudes, the students' needs, and the way they control and manage the group. Partly, this occurs because they do not know or follow the methods, techniques, and strategies which are provided by educational psychology. As teachers, they might understand the individual differences of students regard-



ing their ability, interests, attitudes and needs at different levels of their growth and development. Teacher needs to know and understand better the ways in which student learns, the appropriate principles of the teaching-learning process, the modern approaches to teaching for better results; teachers need to know how educational psychology can help them to cope with these challenges.

Conclusions. Motivation is defined as the process that initiates, guides and maintains goal-oriented behaviors. Motivation is what causes students to act, whether it is reading a book to gain knowledge or taking certain actions. It involves the biological, emotional, social and cognitive forces that activate students' behavior. The problem with the theory of motivation is that behaviors are not always motivated purely by physiological needs but professional goals.

Motivation in professionally-oriented learning is mostly neglected by some teachers-practitioners that cause misunderstanding of how to design instruction in foreign language teaching for special purposes. They believe that by sticking to the language materials and trying to discipline their students in standards of the past century they will manage to create an environment that will satisfy the modern youth, their view on the content of the curriculum and the learning process. These teachers seem to lose sight of the fact that unless they accept their students' personalities that constitute their social and psychological make-up they will fail to motivate them. Moreover, they will fall short in forming a coherent group unless they succeed in turning goals set by outsiders into group goals which are accepted by the students.

Learning a foreign language is different to learning other subjects. Hence, EFL/ESP teaching should take a variety of factors into account that are likely to promote success. One should remember that language is part of student identity and is used to convey this identity to others. It has a significant impact on the social being of the students, since it involves the adoption of new social and cultural behaviours, and ways of thinking and learning.

REFERENCES:

1. Benson P. Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. London: Longman, 2000.
2. Chambers G.N. Motivating Language Learners. Clevedon: Multilingual Matters, 1999.
3. Marcia L. Conner. Educational psychology, 2002.
4. Good T.L. Brophy J.E. Looking in Classrooms. New York: Harper Collins, 1994.
5. Huitt W. The Information Processing Approach to Cognition. Educational Psychology. Valdosta, GA: Valdosta State University, 2003.
6. Maslow Abraham. A Theory of Human Motivation. Reprinted in Readings in Managerial Psychology. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
7. Maslow Abraham. Motivation and Personality. Rev. Ed. New York: Harper & Row, 1954.
8. Motivation, Issues and Controversies: History. Dec 2011. URL: <http://education.stateuniversity.com/pages/1938/Educational-Psychology.html>.
9. Piaget Jean. URL: <http://www.webmd.com/children/piaget-stages-of-development#1>.
10. Reynolds M. Miller William and Gloria E. Ed. Handbook of Psychology: Educational Psychology. New Jersey, 2003.
11. Wright T. Roles of Teachers & Learners. Oxford: Oxford University Press, 1987.
12. Young D.J. Affect in Foreign Language and Second Language Learning. Boston: MA: McGraw-Hill, 1999.

УДК 159.9.37

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Лящ О.П., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Вінницький інститут Університету «Україна»

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження поняття емоційного інтелекту. Здійснено дослідження емоційного інтелекту в студентів педагогічного університету. Досліджено відмінності емоційного інтелекту в юнаків і дівчат.

Ключові слова: емоційний інтелект, студенти, юнаки, юнки, рівні емоційного інтелекту, емоційний відгук.

В статье проанализированы научные подходы к исследованию понятия эмоционального интеллекта. Проведено исследование эмоционального интеллекта у студентов педагогического университета. Исследованы различия эмоционального интеллекта у юношей и девушек.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, студенты, юноши, девушки, уровни эмоционального интеллекта, эмоциональный отклик.

Liashch O.P. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article analyzes the scientific approaches to the study of the concept of emotional intelligence. The study of emotional intelligence among students of the pedagogical university is carried out. The differences of young men and girls emotional intelligence are studied.

Key words: emotional intelligence, students, boys, girls, levels of emotional intelligence, emotional response.

Постановка проблеми. Великого значення набуває емоційний інтелект, що стрімко розвивається в юнацькому віці та дозволяє юнакам встановлювати продуктивні і гармонійні соціальні стосунки й успішно адаптуватися до нових умов. Юнаки з високим рівнем емоційного інтелекту не лише краще розуміють почуття й емоції інших людей, що значно полегшує процес комунікації та встановлення соціальних контактів, такі особливості також дозволяють більш глибоко проаналізувати та зрозуміти власні емоційні стани, що є одним з основних гарантів розвитку гармонійної та психологічно здорової особистості.

Відомо також, що попри визначення норми вікового розвитку, емоційний інтелект в осіб юнацького віку розвивається по-різному, залежно від індивідуальних психологічних особливостей, соціального оточення, а також від гендерного чинника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі проблематика досліджень у царині емоційного інтелекту свідчить про його приналежність до широко обговорюваних питань у психології особистості, в яких висвітлюються такі вимоги до оптимального функціонування людини, як прояви емоційної компетентності, емоційної зрілості, емоційної культури, емоційної креативності (С. Бикова, В. Вілюнас, Т. Кириленко, О. Льошенко, С. Максименко, М. Смуль-

сон, І. Павлова, О. Саннікова, О. Чебикін, Ю. Черножук та ін.) [2].

Теоретичні аспекти проблеми виявлення гендерних особливостей емоційного інтелекту в юнаків досліджували: Дж. Гілфорд, Х. Гарднер і Г. Айзенк, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Р. Робертс, Дж. Метьюс, М. Зайднер і Д. Люсін, Х. Гарнер та ін.

Дж. Майером, П. Саловейом емоційний інтелект було визначено як здатність сприймати і виражати емоції, асимілювати емоції та думки, розуміти і пояснювати емоції, регулювати власні емоції й емоції інших людей. Р. Бар-Он пояснював визначення емоційного інтелекту як сукупність емоційних, особистих і соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність будь-якого процесу ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища.

Досі точаться суперечки серед дослідників щодо основних чинників, що провокують розвиток емоційного інтелекту. Наразі виокремилася дві основні думки щодо домінуючого впливу біологічного або соціального чинника. Прихильники першого підходу – Д. Гуастелло і С. Гуастелло, Т. Березовська та ін. – вказують на вагомість спадковості та індивідуально-психологічних рис особистості, як-от темперамент. Прихильники думки щодо домінування соціального чинника у формуванні емоційного інтелекту



вказують на важливість соціального середовища, в якому зростає особистість.

Постановка завдання. Мета статті – викласти результати дослідження психологічних особливостей емоційного інтелекту в юнаків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційний інтелект визначається як здатність людини до усвідомлення, прийняття й управління емоційними станами і почуттями як власними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини в спілкуванні та професійній діяльності [5].

У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньо-особистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, впевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість.

Міжособистісний аспект охоплює емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію. Рівень емоційного інтелекту є важливим засобом успішної самореалізації особистості.

Високий емоційний інтелект допомагає збалансувати емоції і розум, відчутти внутрішню свободу та відповідальність за себе, усвідомити власні потреби і мотиви поведінки, набути рівновагу, а також скорегувати стратегію власного життя.

Низький емоційний інтелект призводить до поганого психічного стану і характеризується страхом, самотністю, нестабільністю, агресією, почуттям провини, депресією, фрустрацією [1]. Активне дослідження цього питання, спроби зрозуміти його природу почалися в 1995 р. після виходу книги Деніеля Гоулмана "Emotional Intelligence". Автор визначив емоційний інтелект як засіб, метод і форму ставлення людини до себе й оточуючих. Автор відокремлює такі його складники, як знання власних емоцій, що охоплює процеси ідентифікації та найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків між емоціями, мисленням і діями. Також він вивчає процес управління емоціями – контроль над ними. Цей дослідник пропонує розглядати мотивацію для себе як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху, здатність розпізнавати емоції інших людей, бути чутливим до них, керувати емоціями інших і, нарешті, підтримку стосунків, вміння вступати в міжособистісні відносини з іншими людьми і підтримувати їх [3].

Емоційний інтелект за М. Манойловою – це здатність людини до усвідомлення, прийняття і регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і себе самого. У структурі

емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, або соціальний (інакше кажучи, здатність керувати собою і здатність управляти відносинами з людьми).

На думку більшості дослідників, незважаючи на відсутність відмінностей між чоловіками і жінками за загальним рівнем емоційного інтелекту, жінки показують вищий рівень міжособистісних показників емоційного інтелекту (емоційності, міжособистісних відносин, соціальної відповідальності). У чоловіків домінують внутрішньоособистісні показники (самоствердження, здатність відстоювати свої права), здатність до управління стресом (стресостійкість, контроль імпульсивності) і адаптивність (визначення правдоподібності, вирішення проблем).

Інакше кажучи, жінки більш інформовані про емоції, демонструють велику емоційність; у жінок формуються сприятливіші міжособистісні стосунки, і вони функціонують з більшою соціальною відповідальністю, ніж представники чоловічої статі. Чоловіки, у свою чергу, показують більшу самоповагу, вони більш незалежні від сформованої ситуації або людей, краще справляються зі стресом, краще вирішують проблеми, більш оптимістично дивляться на світ, аніж жінки. У підлітковому і юнацькому віці відмінності в різних показниках емоційного інтелекту виражені найбільше. За результатами дослідження А. Александрової, у підлітків 12–13 років низький рівень емоційного інтелекту і високий рівень емпатії.

Це може свідчити про нездатність більшості підлітків 12–13 років висловлювати свої почуття, пов'язувати невербальні або жестові символи з почуттями. У дівчаток більш виражена здатність співпереживати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, відчувати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з іншими. Більша різноманітність способів прояву емоцій у дівчаток, можливо, пояснюється тим, що в них здатність до вербалізації емоцій розвивається раніше і формується швидше, ніж у хлопців [5, с. 18].

У дослідженнях Ю. Давидової загальний показник емоційного інтелекту в дівчаток вищий, ніж у хлопців, і це розходження зберігається впродовж усього підліткового періоду. Більш високий рівень розвитку емоційного інтелекту в дівчаток визначається тим, що практично всі складові компоненти емоційного інтелекту, що визначають чинник «розуміння емоцій» (емоційна обізнаність, емпатія і розпізнавання емоцій інших людей), у дівчаток також вищий, ніж у хлоп-

ців, протягом усього пубертатного періоду [2, с. 31].

Що стосується юнацького віку, то тут є свої особливості. У дослідженні В. Кулганова, М. Самуйлова з вивчення емоційного інтелекту в старшокласників було виявлено, що дівчата намагаються взяти під контроль свої власні прояви агресії і почуття провини, що не характерно для юнаків. Це доводить те, що дівчата особливо намагаються вберегти себе від агресивних проявів, тоді як юнаки не прагнуть справлятися з агресією чи переживаннями, пов'язаними з почуттям провини. Чинник статевої приналежності потужно впливає на переживання провини: у чоловіків воно проявляється слабше, і вони значно рідше згадують про це почуття, ніж жінки [2].

Доведено, що юнаки, які здатні добре керувати почуттями, готові приймати інших людей такими, як вони є, з їхніми плюсами і мінусами. Можливо, сама настанова на прийняття інших людей допомагає їм в емоційній саморегуляції. У дівчат такого взаємозв'язку не виявлено. Для них важливіша така особистісна риса, як самотійність.

Самотійні дівчата найбільш плідно управляють своїми почуттями. У свою чергу, можливість управління своїми почуттями та емоціями робить дівчат більш незалежними і вільними. У чоловічій вибірці більш істотний параметр – контроль зовнішньої експресії емоцій. Беручи під контроль свою експресію, молоді люди найбільш продуктивно керують своєю поведінкою, «легше справляються із тривожністю, гнівом і роздратуванням; є більш тактовними і гнучкими в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Варто також звернути увагу на почуття задоволення, яке вони відчують від успішного контролювання зовнішніх проявів своєї експресії. На це вказують переживання почуття радості, що супроводжують цей процес» [6].

У дослідженні В. Кулганова, М. Самуйлова було виявлено також, що, контролюючи зовнішню експресію, дівчата не контролюють тривогу і не покращують свої комунікативні здібності, а лише стримують гнів, злість і роздратування. «Відомо, що у жінок існує заборона на вираження гніву. Ймовірно, щоб демонструвати соціально прийнятну поведінку, дівчатам достатньо контролювати зовнішні прояви своїх негативних емоцій».

Експериментальне дослідження охопило 100 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для дослідження ми обрали такі методики: психодіагностична методика «Емоційний інтелект» Н. Холла, «Діагнос-

тика емоційного інтелекту М. Манойлової, «Шкала емоційного відгуку» А. Мехрабіана, Н. Епштейна.

Під час нашого дослідження було обстежено 100 осіб (50 юнаків і 50 дівчат) віком 18–19 років. Дослідження проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Результати методики «Емоційний інтелект» Н. Холла представлено у вигляді таблиці 1.

Аналізуючи результати, подані в таблиці, можемо зазначити, що за шкалою «Емоційна обізнаність» дівчата переважають юнаків за всіма рівнями вираженості.

За шкалою «Управління своїми емоціями» дівчата також переважають юнаків за високим рівнем вираженості. Лише за середнім рівнем вираженості юнаки переважають дівчат.

Шкала «Самотивація» показала, що дівчата також переважають юнаків майже за всіма рівнями вираженості. За шкалами «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших людей» ми бачимо, що дівчата також за високим рівнем переважають юнаків.

Підбиваючи підсумки використання даної методики, ми визначили інтегративний рівень емоційного інтелекту в юнаків, який підтвердив, що дівчата переважають юнаків за високим рівнем вираженості.

Отже, порівнюючи загальні показники емоційного інтелекту юнаків і дівчат за методикою «Емоційний інтелект» Н. Холла, можна сказати, що суттєвих відмінностей не виявлено.

У моделі емоційного інтелекту М. Манойлової немає ієрархічної залежності, всі форми інтегративно проявляються на всіх рівнях професійної діяльності в нерозривній взаємодії. Емоційний інтелект вважається високо розвиненим за умови, що всі форми представлені якісними характеристиками і реалізуються у взаємодії, поведінці і діяльності. Емоційний інтелект за М. Манойловою – це здатність людини до усвідомлення, прийняття і регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і себе самої. У структурі емоційного інтелекту є два аспекти: внутрішньоособистісний і міжособистісний, або соціальний (інакше кажучи, здатність керувати собою і здатність управляти відносинами з людьми).

Проаналізуємо результати методики «Емоційний інтелект» за М. Манойловою. Узагальнені дані занесені в таблицю 2.

Аналізуючи результати, подані в таблиці, можемо зазначити, що за шкалою «Усвідомлення власних почуттів та емоцій» дівчата переважають юнаків за високим рівнем вираженості. Проте юнаки перева-



Таблиця 1.

Результати діагностики за методикою «Емоційний інтелект» Н. Холла

Стать	Емоційна обізнаність (%)	Управління своїми емоціями (%)	Самомотивація (%)	Емпатія (%)	Розпізнавання емоцій інших людей (%)	Інтегративний рівень емоційного інтелекту (%)
Дівчата (високий р-нь)	50%	40%	25%	65%	40%	50%
Юнаки (високий р-нь)	30%	20%	15%	45%	25%	40%
Дівчата (середній р-нь)	30%	25%	55%	35%	50%	40%
Юнаки (середній р-нь)	25%	40%	50%	20%	20%	40%
Дівчата (низький р-нь)	20%	35%	20%	0%	10%	10%
Юнаки (низький р-нь)	45%	40%	35%	35%	55%	20%

Таблиця 2

Результати діагностики за методикою «Емоційний інтелект» М. Манойлової

Стать	Усвідомлення власних почуттів та емоцій (%)	Управління своїми почуттями та емоціями (%)	Усвідомлення почуттів і емоцій інших людей (%)	Управління почуттями й емоціями інших людей (%)	Інтегративний рівень емоційного інтелекту (%)
Дівчата (високий р-нь)	55%	60%	40%	40%	50%
Юнаки (високий р-нь)	15%	35%	30%	25%	10%
Дівчата (середній р-нь)	15%	20%	45%	40%	30%
Юнаки (середній р-нь)	40%	15%	25%	25%	25%
Дівчата (низький р-нь)	30%	20%	15%	20%	20%
Юнаки (низький р-нь)	45%	50%	45%	50%	65%

жають дівчат за середнім рівнем вираженості.

За шкалами «Управління своїми почуттями та емоціями», «Усвідомлення почуттів та емоцій інших людей», «Управління почуттями та емоціями інших людей» дівчата переважають юнаків за високим рівнем вираженості.

Отже, порівнюючи результати дівчат і хлопців юнацького віку за методикою «Емоційний інтелект» М. Манойлової, можна сказати, що рівень емоційного інтелекту в дівчат юнацького віку вищий, ніж у хлопців. Дівчат із високим рівнем емоційного інтелекту виявилось на 40% більше, ніж хлопців. У середньому хлопці відстають за рівнем розвитку емоційного інтелекту та його складників. Особливо це помітно під час порівняння даних за шкалами «Усвідомлення власних почуттів та емоцій» і «Управління своїми почуттями та емоціями». Очевидно, представникам чоловічої

статі в юнацькому віці легше розуміти й усвідомлювати емоційні стани інших людей, аніж власні.

Третьою використаною нами методикою стала «Шкала емоційного відгуку» А. Мехрабіана, Н. Епштейна.

Методика «Шкала емоційного відгуку» дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції досліджуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншої людини та ступінь відповідності/невідповідності знаку переживань об'єкта і суб'єкта емпатії. Об'єктами емпатії є соціальні ситуації і люди, яким досліджуванний міг співпереживати в повсякденному житті.

Методика «Шкала емоційного відгуку» А. Мехрабіана, Н. Епштейна стала заключною в нашому дослідженні. Результати даної методики представлені у вигляді таблиці 3.

Таблиця 3

**Результати діагностики за методикою «Шкала емоційного відгуку»
А. Мехрабіана, Н. Епштейна**

Рівень емоційної реакції	Хлопці (%)	Дівчата (%)
Високий	10%	40%
Середній	50%	45%
Низький	40%	15%

Таблиця 4

Результати кореляційного зв'язку досліджуваних чинників емоційного інтелекту

Кореляції

		Емоційна обізнаність	Управління своїми емоціями	Емпатія
Емоційна обізнаність	Кореляція Пірсона	1	0,656**	0,635**
	<u>Знч (2-сторон)</u>		0,000	0,000
	N	40	40	40
Емпатія	Кореляція Пірсона	0,635**	0,320*	1
	<u>Знч (2-сторон)</u>	0,000	0,023	
	N	40	40	40
Розпізнавання емоцій інших людей	Кореляція Пірсона	0,650**	0,292**	0,289**
	<u>Знч (2-сторон)</u>	0,000	0,000	0,000
	N	40	40	40
Управління своїми почуттями та емоціями	Кореляція Пірсона	-0,052	0,028	0,028
	<u>Знч (2-сторон)</u>	0,748	0,864	0,862
	N	40	40	40



Аналізуючи результати, подані в таблиці, можемо побачити, що високий рівень емоційного відгуку в юнацькому віці властивий в основному дівчатам.

Отже, на основі отриманих результатів за методикою «Шкала емоційного відгуку» А. Мехрабіана і Н. Епштейна ми можемо зробити висновок, що в дівчат в юнацькому віці краще розвинена емоційна реакція, ніж у представників чоловічої статі. Таку тенденцію ми можемо пояснити особливостями виховання юнаків різної статі та швидкістю адаптації до середовища.

Також нами здійснено обрахунок результатів нашого дослідження за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона. Коефіцієнт кореляції Пірсона r є безрозмірним індексом в інтервалі від -1,0 до 1,0 включно, він відображає міру лінійної залежності між двома множинами даних.

За допомогою кореляції Пірсона нами було встановлено наявність кореляції між різними шкалами використовуваних методик, а саме позитивної кореляції (на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$) між шкалою «Управління своїми емоціями» та шкалою «Емоційна обізнаність» ($r = 0,656$). Отже, чим краще людина усвідомлює свої емоції та їхні наслідки, тим краще вона приймає та керує своїми емоціями та почуттями, уміє помічати емоційні особливості партнерів по спілкуванню.

Також позитивна кореляція була встановлена між шкалами «Емоційна обізнаність» і «Емпатія» ($r = 0,635$). Чим глибше людина усвідомлює власний психоемоційний стан і розуміє, що відбувається в навколишньому світі, тим точніше вона може розуміти емоції інших людей, вміє співпереживати їхньому поточному емоційному стану і готова проявити підтримку.

Значущий зв'язок ми бачимо між шкалами «Розпізнавання емоцій інших людей» і «Емоційна обізнаність» ($r = 0,650$). Це свідчить про те, що вміння впливати на емоційний стан іншої людини, ідентифікація

себе з нею, прояв привітності, захоплення визначає кращу обізнаність щодо власного внутрішнього стану.

Зворотна кореляція простежується між шкалами «Управління своїми емоціями» й «Емоційна обізнаність». Це означає, що за здатності керувати своїми емоціями та почуттями людина не завжди усвідомлює свій внутрішній стан.

Висновки із проведеного дослідження. Емоційний інтелект – здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції й емоційні відносини, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних із відносинами і мотивацією. Емоційний інтелект є головним складником у досягненні максимального відчуття щастя й успішної самореалізації.

Досліджуючи психологічні особливості емоційного інтелекту в юнаків, ми визначили, що загалом дівчата переважають юнаків майже за всіма чинниками емоційного інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А. Исаевой. М.: АСТ; Хранитель, 2008. 478 с.
2. Люсин Д., Марютина О., Степанова А. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. научн. тр.; под ред. Д. Люсина, Д. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. № 4. С. 129–140.
3. Носенко Е., Коврига Н. Эмоционный интеллект: концептуализация феномена, основные функции. К.: Вища шк., 2003. 126 с.
4. Семиченко В. Психология педагогической деятельности. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
5. Шпак М. Эмоционный интеллект в контексте современных психологических исследований. Психология личности. 2011. № 1(2). С. 282–288.
6. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (ed.). Handbook of Intelligence. P. 396–420.

УДК 159.923+364.266+616-071

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗМІНИ ОСОБИСТОСТІ В РЕЗУЛЬТАТІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ

Малахов Д.В., магістр психології
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Проаналізовано, що у виникненні психосоматичних розладів значну роль відіграють як психогенні чинники, так і комплекс соціальних, екологічних, генетичних чинників. Психолог у роботі із психосоматичним хворим допомагає йому виявити, хоча б частково, приховані емоції, переконати пацієнта, що здебільшого саме вони впливають на реакцію та стан здоров'я.

Ключові слова: особистість, психосоматика, психосоматичні розлади, психогенний фактор, тілесне відображення, зміни особистості, соціально-психологічні зміни особистості.

Проанализировано, что при возникновении психосоматических расстройств значительную роль играют как психогенные факторы, так и комплекс социальных, экологических, генетических факторов. Психолог в работе с психосоматическим больным помогает ему обнаружить, хотя бы частично, скрытые эмоции, убедить пациента, что в большинстве случаев именно они влияют на реакцию и состояние здоровья.

Ключевые слова: личность, психосоматика, психосоматические расстройства, психогенный фактор, телесное отражение, изменения личности, социально-психологические изменения личности.

Malakhov D.V. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHANGES OF THE PERSON RESULTS OF PSYCHOSOMATIC DISORDERS

It is analyzed that when psychosomatic disorders occur, a significant role is played by both psychogenic and a complex of social, ecological, and genetic factors. The psychologist in work with psychosomatic patients helps him to detect, at least in part, hidden emotions, to convince the patient that in most cases, it is they that affect the reaction and the state of health.

Key words: personality, psychosomatic, psychosomatic disorders, psychogenic factor, physical reflection, personality changes, socio-psychological changes in the personality.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку все більше і більше зростає навантаження на психічний стан людини. Психосоматика – це тілесне відображення духовного життя людини, зокрема й тілесне проявлення емоцій, дисбаланс яких розвиває психосоматичну хворобу. У цьому контексті тіло є свого роду екраном, на який проектується символічне послання підсвідомості. Екран, на якому все «тайне» (несвідоме) стає «явним» (свідомим), або в крайньому разі отримує потенційну можливість стати таким. Інакше кажучи, взаємозв'язок тіла (соми) та психіки завжди двосторонній. Як усі соматичні розлади мають свої психологічні «коріння», так і будь-які психологічні проблеми завжди приносять соматичні «плоди». Різниця тільки в тому, яка саме сторона внутрішнього психічного конфлікту, душевна або соматична, виходить на перший план, яка з них має більш виражене зовнішнє проявлення. Через розуміння проявів тілесних симптомів можна дійти до глибин людської душі, розгадати символічні загадки несвідомого, віднайти прихований сенс і проаналізувати, які психологіч-

ні проблеми особистість приховує або не усвідомлює.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даний час вже визначено, що люди, які звертаються по допомогу із соматичними скаргами в поліклініки та стаціонари, є практично здоровими особистостями, яким потрібна лише корекція емоційного стану (Б. Михайлов, М. Сандомирський, О. Сердюк, А. Смулевич, Г. Старшенбаум, М. Струковська, В. Тополянський, В. Федосеев та ін.).

Дуже чітко дану проблему в сучасному погляді визначила Т. Хомуленко, український вчений: «Сьогодні психосоматика розуміється ширше – як тілесне відображення душевного життя людини» [7, с. 3].

Під час аналізу літератури за даною проблемою виявлено, що психосоматичні захворювання – це не уявні і не психічні хвороби. Фізична хвороба за наявності психосоматичних розладів може виявлятися в різних формах – від болю в спині до тимчасового паралічу. Психосоматичні розлади належать до групи розладів, у розвитку яких значну роль відіграють психологічні чинники, але іноді психосоматичні розлади виникають і внаслідок впливу комплексу



чинників (соціальних, екологічних, психологічних, генетичних).

Постановка завдання. Мета статті – визначити соціально-психологічні зміни особистості внаслідок психосоматичних розладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Є багато теорій виникнення психосоматичних розладів, серед них: «Конверсійна модель» З. Фрейда, в якій учений описав, як емоційні порушення трансформуються в сенсорні та вегетативні еквіваленти; теорія специфічного інтрапсихічного конфлікту Ф. Александера, де описується хронічне придушення гніву, що призводить до розладів серцево-судинної системи, та інші теорії.

Чинники психосоматичних порушень ділять на зовнішні щодо організму – екзогенні та внутрішні – ендегенні. До екзогенних хвороботворних агентів відносять інфекції, інтоксикації, травматичні ушкодження мозку, церебральні пухлини та ін. Ендегенні причини пов'язані зі спадковістю, конституціональними особливостями людини, віковими зрушеннями. Поділом етіологічних чинників на екзогенні й ендегенні широко користується практична психіатрія; етіологічний принцип є вирішальним у створенні класифікації психосоматичних захворювань [2].

Причинами психосоматичних порушень також можуть стати й емоції, що переживає людина, зокрема негативні. Сильні емоційні розряди (афекти) можуть безпосередньо викликати невротичні стани. Але найчастіше, мабуть, причинно-наслідковий зв'язок буває більш складним. Ймовірно, зв'язок невротичного стану безпосередньо з бурхливою емоцією, з афектом є останньою ланкою в ланцюзі менш сильних, менш помітних, гнітючих негативних емоцій, що не минули безслідно. Сліди негативних емоцій, повторних і тривалих, накопичуються в клітинах головного мозку, досягають таких ступенів, коли кількісні зміни переходять в якісні, виникає зрив – невротичний стан. І щоб уникнути небажаних наслідків, потрібна профілактика невротичних станів як результатів негативних емоцій, що полягає у вихованні, чергуванні праці та відпочинку, у раціональному способі життя.

У межах класичної психосоматичної традиції до психосоматичних захворювань відносять більшість хронічних соматичних розладів, насамперед такі:

- гіпертонічну хворобу (артеріальну гіпертонію);
- ішемічну хворобу серця;
- виразкову хворобу шлунка та дванадцятипалої кишки;

- виразковий коліт;
- бронхіальну астму;
- нейродерміт;
- гіпертиреоз [7].

Зазвичай ознаками психосоматичного розладу є:

1. Хронічний перебіг.
2. Значна роль психічного стресу в прояві, розвитку і динаміці захворювання.
3. Характеристики особистості хворого, що визначають емоційну лабільність, труднощі в міжособистісних взаєминах, недостатність навичок ефективного подолання стресу тощо.
4. Недостатня ефективність традиційних схем і методів лікування соматичної патології.
5. Позитивний ефект у разі застосування психофармакотерапії та психотерапії [1].

Також є різні варіанти розвитку психосоматичного розладу. Ю. Губачов їх охарактеризував так:

- ситуаційний (первинно-психогенний) – провідна роль у виникненні захворювання належить тривалому впливу психотравмуючих умов;
- особистісний – пріоритетне значення у виникненні захворювання мають особливості особистості хворого, пов'язані з емоційною лабільністю, схильністю до затяжних і надто інтенсивних емоційних реакцій;
- церебральний – характеризується важливою роллю органічних порушень центральної нервової системи, що обумовлює недостатність регуляторних механізмів емоційних переживань, а отже, специфічні («органічні») особливості емоційного реагування: ригідність, в'язкість, інертність емоційних процесів, тенденцію до саморозвитку афекту.

Внаслідок психосоматичних розладів змінюються психологічні особливості особистості, особливо в разі захворювання серцево-судинної системи, як-от ішемічна та гіпертонічна хвороби серця. Хворі гіпертоніки, наприклад, стають важкими в спілкуванні, особливо для членів своєї родини. Вони легко спалахують через незначні приводи, не терплять заперечень, ображаються і плачуть через дрібниці, звинувачують своїх дітей і близьких, що ті не розуміють їхнього стану і недостатньо уважні до них. Нерідко в таких хворих спостерігається понижений настрій, пригніченість, невмотивовані тривожність і занепокоєння. Часто хворі на гіпертонію стають недовірливими, образливими, слабкодухими і плаксивими. В одних переважають дратівливість і запальність, в інших – млявість і підвищена стомлюваність. Зазвичай посилюються риси особи, які раніше були компенсовані

й непомітні. У хворих з ішемічною хворобою серця спостерігаються такі емоційні порушення, як тривога, пригніченість, фіксація на своїх хворобливих відчуттях і переживаннях, пов'язані зі страхом смерті. Під час больового нападу хворих охоплює неспокій, думки про смерть від серцевого нападу, відчай. Хворі живуть із постійним тривожним побоюванням повторного нападу, вони аналізують будь-які зміни серцевої діяльності, реагуючи на найменші неприємні відчуття в області серця. Основною метою життя для хворого ішемічною хворобою серця стає здоров'я. В ішемічних хворих переважають тривожні і депресивно-іпохондричні розлади. Отже, щоби вилікуватися, треба лікувати не тільки тіло, але й душу хворого, тому консультація та психокорекція – дуже важливі процедури для людини із психосоматичним розладом. І психолог відіграє в цьому важливу роль [2].

Психологічне консультування психосоматичного хворого здійснюється у вигляді звичайної бесіди, спрямованої на виявлення психологічних причин розвитку хвороби. У процесі роботи надається психологічна допомога людям, які потребують визначення своєї проблемної ситуації, усвідомлення своїх ресурсів і можливостей в подоланні життєвої кризи й інших ситуацій.

У звичайному психологічному консультуванні можна умовно виділити кілька етапів:

1. Постановка психологічної проблеми. Розуміється як сукупність психологічних труднощів людини, дисгармонія в її психічному стані, що створює психологічну напругу, завдає самій людині і тим, хто її оточує, страждань, болю, прикрощів. Це – конфлікти та їхні наслідки, невдоволеність собою та іншими, труднощі в спілкуванні. Кожна психологічна проблема людини має свій генезис, зумовлений як непередбаченими чинниками, так і детермінантами, які мають відповідні причини і закономірності. Встановлення цих причин і закономірностей, пошук шляхів подолання їхнього патогенного впливу є важливими умовами успішного розв'язання проблеми.

2. Аналіз психологічної ситуації. Психологічне консультування, крім правильної постановки проблеми, передбачає також її всебічний аналіз, а також аналіз психологічної ситуації. Психологічні проблеми завжди включені в контекст певних епізодів із життя людини, проблемних психологічних ситуацій.

3. Перехід від діагностичної роботи до наступного етапу – психотерапевтичних дій є дуже важливим у психологічному консультуванні. Йому передують чітке формулювання терапевтичної задачі.

4. Останній етап психологічного консультування – розв'язання терапевтичної задачі [3].

Умовно здорові люди, звертаючись до психолога, прагнуть припинення поганих взаємовідносин. Що ж стосується психосоматичних хворих, то вони роками можуть терпіти відносини, що не приносять задоволення, але виснажують їхню особистість. Якщо партнер агресивно поводить ся з іншим, то таке ставлення спонукає людину до припинення взаємовідносин, а психосоматична особистість придушує свої емоції та продовжує відносини.

Найважливіше, що робить психолог у роботі із психосоматичним хворим, – допомагає йому виявити, хоча б частково, приховані емоції, переконати пацієнта, що вони впливають на реакцію та стан здоров'я.

У процесі бесіди із хворим психолог збирає психосоматичний анамнез, щоб привести не осмислені клієнтом соматичні симптоми в зрозумілий смисловий зв'язок із зовнішньою та внутрішньою історією його життя.

З урахуванням мети та завдань нашого дослідження ми підібрали опитувальник А. Сердюка (клініко-психологічна тестова методика, призначена для визначення суб'єктивного сприйняття ступеня впливу соматичного захворювання на спосіб життя хворого) та методику незакінчених речень Сакса – Сіднея, модифіковану для психосоматичних хворих [2, с. 63–66].

Дослідження проводилося на базі МКЛ № 9 імені проф. О.І. Мінакова.

У дослідженні брали участь 5 осіб різного віку з ішемічними та гіпертонічними хворобами серця психогенного характеру.

Результати за методикою А. Сердюка свідчать, що 80% психосоматичних хворих вважають себе слабкими, нікчемними, нещасними та віддаленими від оточуючих. Вони обмежують себе в задоволеннях, постійно не дістає часу та грошей, бо вони їх витрачають на лікування та лікарні. Також досліджувані вважають, що не зможуть посісти гідне місце в суспільстві та зробити кар'єру. Відчувають погіршення в ставленні до них на роботі та впевнені, що не можуть бути працездатними, як раніше.

Варто звернути увагу на цікаві дані стосовно зовнішнього вигляду, які свідчать, що всі психосоматичні хворі зазначають зміну своєї зовнішності, але не всі після цього намагаються стежити за собою. У 60% досліджуваних проблеми з родичами та сім'єю.

Аналізуючи дані за методикою Сакса – Сіднея, визначимо, що більшість хворих



на психосоматичні розлади мають однакові проблеми в соціальних відносинах. У більшості є претензії до членів власної сім'ї або непорозуміння з матір'ю та батьком, які не дають впевнено рухатися по життю. Майже у всіх досліджуваних негаразди на роботі, наявні страх і відчуття провини за погані вчинки, хворі постійно докоряють собі за них.

Отже, експериментальне дослідження дає змогу виявити психологічні причини виникнення хвороби, що, у свою чергу, дозволяє психологу наступним кроком застосувати відповідну психокорекцію, завдяки цьому хворий за застосування фармакотерапії швидше відчує покращення.

Найважливішим кроком у психокорекції психосоматичного хворого для психолога є встановлення психологічного контакту. Це, насамперед, з'ясування концепції хвороби пацієнта [6], уявлень пацієнта про власну здатність впливати на симптоми. Бесіда (у формі раціональної психотерапії) про психологічні чинники ризику хвороби і суть психологічного лікування: доступне, метафоричне пояснення патогенезу захворювання пацієнта, впливу психічного стану на виникнення симптоматики, а також саногенних можливостей образного мислення.

Спершу в психокорекційній роботі із психосоматичним хворим психолог з'ясовує образне уявлення про симптом, хворобу. У разі труднощів образного моделювання використовуює вправи з формування нейтральних образів. Потім проводиться з'ясування образного уявлення бажаного стану, результату.

Наступним важливим етапом є *екологічна перевірка*: з'ясування обмежуючих чинників, обставин, що затримують одужання, зникнення небажаного симптому (опрацювання умовної бажаності хвороби). Далі розглядаються варіанти переходу від нинішнього стану до бажаного, вибір оптимального образного уявлення процесу одужання (тут використовуються техніки роботи із субмодальностями, з лінією життя пацієнта та ін.). Важливим етапом в корекції психосоматичного стану також є вміння психолога навчити пацієнта релаксації та самостійній роботі в аспекті саногенної візуалізації [1]. Методи інтегративної психотерапії та психокорекції проводяться тільки за готовності та на особистий запит пацієнта.

Для корекції психічного здоров'я клієнтів ми застосували музикально-медитативні, тілесні методики та вправи із психодрами [4; 5].

Наведемо приклад музикально-медитативної вправи «Дзеркало», спрямованої на розвиток самопізнання.

Музичний матеріал: О. Бородин, «Ноктюрн зі струнного квартету»; Ф. Шопен, Концерт № 1, II частина; Л. ван Бетховен, Концерт № 3, II частина.

Використовується один із творів на вибір.

– Зручно сіли, заплющили очі, розслабилися і заспокоїлися. Подумки повторили фразу «Я абсолютно спокійна (спокійний)». Ваше дихання рівне та спокійне. Подумки уявляєте собі чистий екран, вашу свідомість. Цей екран перетворюється на дзеркало. Ви зосереджуєтеся на відчуттях і образах вашої особи. Ви пильно дивитеся на себе в дзеркало, ви бачите власне обличчя таким, яким воно зазвичай буває. Намагайтеся оцінити себе як незнайому людину. Дивіться без упередження й уважно вивчайте себе.

– Уважно вдивляйтеся в самого себе і неквапливо намагайтеся відповісти на питання: Який зазвичай вираз вашого обличчя? Який настрої стоїть за ним? Що несе світові цей погляд? Чи не здаєтеся ви собі виснаженим або старим? Чи є у вас зморшки на шиї? Чи не згасли ваші очі? Як ви спали останню ніч? Чи відчуваєте ви себе щасливим? * Уважно дивимося на себе очима навченої життям людини, і від вашого погляду ніщо не може сховатися.

– Дивимося на себе спокійно і трошки відсторонено, не милуємося собою і не дорікаємо собі, просто спостерігаємо і відкриваємо в собі нові риси, невідомі раніше. Якими ми здаємося собі і які ми є насправді? Доходимо до самих глибин своєї душі і дивимося на неї в упор. Крізь пласку смужку дзеркала бачимо свою душу такою, яка вона є. Споглядаємо свою власну основу і чітко бачимо: На що націлені ваші внутрішні сили? Чого ми боїмося в житті? Чому більше за все радіємо? Через що гніваємося? Які у нас є негативні якості та звички? Яого нам хотілося б позбутися? Чи можемо ми сказати про себе, що, чим старше стаємо, тим молодше себе відчуваємо? Якою би людиною ми хотіли стати? Зараз ви побачили в дзеркалі себе таким, яким би вам хотілося бути. Витягніть із глибин вашої душі свої найкращі душевні сили і подивіться, як змінюється світлішає ваше обличчя. Ви відчули піднесення вашої душі, ваші очі засвітилися по-іншому – весело і доброзичливо. Ви відчуваєте у вашій душі незворотні зміни на краще. А тепер намагайтеся запам'ятати цей стан і вираз вашого обличчя, яке засвітилося внутрішнім світлом, і ви відчуєте себе надзвичайно благородною і красивою людиною. Повторіть собі: «Я завжди хочу бути такою(им), як зараз». Широко і світло посміхніться

своєму відображенню в дзеркалі. Запам'ятайте цю усмішку і цей ваш прекрасний образ, який ви створили собі самі. Ніщо в житті вам не може перешкодити бути таким, яким ви зараз є. Весь ваш вигляд гармоніє із цією прекрасною музикою, яку ви зараз чуєте. Намагайтеся і надалі внутрішньо походити на образ тієї людини, яку ви зараз бачите перед собою. Ваше уявне дзеркало з кожним разом буде перетворювати вас на іншу людину все краще й ефективніше. Ви вже живете тим самим життям, що приносить вам радість і задоволення. Чим краще ви впізнаєте себе, тим легше вам буде цього домогтися. Кожного вечора, засинаючи, перед вашим внутрішнім дзеркалом малюйте собі образ, яким би ви хотіли бути, і перелічуйте свої бажані якості. Ви обов'язково станете таким, яким ви себе бачите. Любіть і цінують себе!

Після проведення психокорекційної роботи досліджувані дали відповіді за опитувальником А. Сердюка, виявлена позитивна динаміка, а саме: поліпшилася працездатність, у досліджуваних знизилася відчуття обмеження сили й енергії. У трьох випадках практично цілком відчували поліпшення в ставленні до них родини, також почали більше спілкуватися з оточуючими, припинили занадто обмежувати себе в розвагах і відчували себе фізично привабливими. Зазначено бажання спілкуватися з колегами по роботі і загалом змінилося ставлення до хвороби.

Висновки із проведеного дослідження:

– по-перше, у виникненні психосоматичних розладів значну роль відіграють як пси-

хогенні чинники, так і комплекс соціальних, екологічних, генетичних чинників;

– по-друге, психолог у роботі із психосоматичним хворим допомагає йому виявити, хоча б частково, приховані емоції, переконує пацієнта, що здебільшого саме вони впливають на реакцію та стан здоров'я;

– по-третє, експериментальне дослідження дає змогу виявити психологічні причини виникнення хвороби, що, у свою чергу, дозволяє психологу наступним кроком застосувати відповідну психокорекцію, завдяки чьому хворий за використання фармакотерапії швидше відчує покращення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вигдорчик М. Возможности применения подхода оценки личности в диагностике психосоматических расстройств. Одесса: ГП «Украинский НИИ морской медицины» МЗУ, 2006. 140 с.
2. Малкина-Пых И. Психосоматика: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2005. 992 с.
3. Мэй Р. Искусство психологического консультирования; пер. с англ.: М. Будынина, С. Римский. М.: Ин-т общегуманитарных исследований; Астрель-Пресс, 2008. 284 с.
4. Петрушин В. Музыкальная психотерапия. М.: Владос, 2000. 175 с.
5. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 384 с.
6. Франкл В. Психотерапия на практике. СПб.: Ювента, 1999. 256 с.
7. Хомуленко Т., Філенко І., Фоменко К., Шукалова О., Коваленко М. Психосоматика: культурно-історичний підхід: навч.-метод. посібник. Харків: Діса-плюс, 2015. 264 с.



УДК 159.923:37.035.6

ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

Михальченко Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та дитячої психології

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано наукові підходи до визначення детермінант розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах навчально-виховного процесу в університеті. Розглянуто суб'єктивні та об'єктивні детермінанти розвитку патріотичної рефлексії особистості.

Ключові слова: рефлексія, патріотична рефлексія, цінності, самосвідомість, патріотичне виховання, сім'я, сімейні цінності, детермінанти розвитку особистості, об'єктивні та суб'єктивні детермінанти.

В статье проанализированы научные подходы по определению детерминант развития патриотической рефлексии личности поздней юности в условиях учебно-воспитательного процесса в университете. Рассмотрены объективные и субъективные детерминанты развития патриотической рефлексии личности.

Ключевые слова: рефлексия, патриотическая рефлексия, ценности, самосознание, патриотическое воспитание, семья, семейные ценности, детерминанты развития личности, объективные и субъективные детерминанты.

Mykhalchenko N.V. DETERMINANTS OF DEVELOPMENT PATRIOTIC REFLEXIVITY OF PERSONALITY

The article analyzes the scientific approaches to the determination of the determinants of the development of patriotic reflection of the personality of late youth. The subjective and objective determinants of patriotic personality reflection are determined.

Key words: reflection, Patriotic reflection, values consciousness, patriotic education, family, family values, determinants of personality development, objective and subjective determinants.

Постановка проблеми. Досягти ефективності в розвитку необхідних патріотичних рис, якостей особистості можна шляхом включення психологічних механізмів рефлексії і, перш за все, патріотичної рефлексії як здатності особистості до переосмислення свого ставлення до Батьківщини, її історії, державності.

Творче відродження і розвиток моральних, духовних традицій українського народу в нинішніх умовах повинні проводитися на основі ґрунтовних знань особливостей сформованості патріотичної свідомості дітей і молоді, рівня розвитку їхньої патріотичної рефлексії. Велике значення для формування патріотичної рефлексії має етнічна ідентичність. Характер етнічної ідентичності визначається особливостями даної культури й можливостями даного індивіда. У процесі етнічної ідентифікації людина завдяки емоційним зв'язкам свідомо або частково несвідомо копіює зовнішні форми поведінки та дії, внутрішні переживання, норми, ідеали, цінності, моральні якості нації.

Розвиток України потребує від суспільних інституцій здійснення системних заходів, спрямованих на патріотичне виховання молоді, зокрема з огляду на потребу підготовки потенційних кандидатів для прийняття на військову службу. Саме тому

загострюється питання розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в навчально-виховному просторі університету. У процесі проведеного дослідження вивчались детермінанти, які обумовлюють розвиток патріотичної рефлексії особистості пізньої юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи те, що рефлексія, на думку психологів Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, Г.С. Костюка та ін., є одним з найважливіших психологічних механізмів, вивчення проблеми її впливу на формування особистості патріота є вельми актуальним науково-практичним завданням.

Формування патріотичної рефлексії особистості пов'язано з осмисленням наукового доробку, який внесли в дослідження загальнотеоретичних і методологічних проблем психології Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, Л.І. Божович, А. Валлон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, К. Роджерс та ін., а також з дослідженням проблем національної ідентифікації, духовності особистості у психологічній, педагогічній, філософсько-етичній літературі (М.О. Бердяєв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, М.С. Грушевський, Ю.Д. Руденко, Г.В. Ващенко, М.В. Савчин, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, А. Шопенгауер та ін.)

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема поняття «національної рефлексії» (М.А. Шугай), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М. Співак), самооцінки учнів (К.О. Островська, О.В. Скрипченко), патріотичної рефлексії молодших школярів (Н.В. Михальченко).

Постановка завдання. Мета статті – визначити детермінанти розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності та чинники, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. На етапі пізньої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, рефлексії, ідентичності, молоді люди самовизначаються в системі патріотичних цінностей, моральних принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність [8, с. 257].

Теоретико-методологічною основою дослідження послужили загально-психологічні теорії особистості та підходи щодо її рефлексії (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, Р. Бернс, І.С. Булах, І.С. Кон, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, К. Юнг та ін.), методологічні підходи до аналізу процесу виховання особистості (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, М.В. Савчин та ін.), концептуальні положення щодо формування у дітей та молоді українського менталітету, почуття патріотизму (Г.В. Ващенко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко, М.А. Шугай та ін.).

Заклад вищої освіти (далі – ЗВО) є найважливішим етапом освоєння професії, початком професійного становлення. Становлення ідентичності тісно пов'язане з рефлексією, детермінованою, передусім, когнітивними новоутвореннями, зміною соціальних стосунків, потребою подолання внутрішніх конфліктів. З її допомогою відбувається реалізація потреби в самоусвідомленні, зумовленої суперечностями між уявленнями про себе, що існували в ранній юності, прагненнями самоствердження, незалежності, пошуку реалістичного погляду на світ і себе.

Розвиток рефлексії та самосвідомості в період зрілої юності, на думку М.В. Савчина [8, с. 260], активізують такі фактори:

– новий соціальний статус особистості (відносна самостійність, суспільні престиж

і значущість майбутньої професійної діяльності);

– зміна виду діяльності (нею стає спеціальна навчальна і практична професійна діяльність);

– нові форми діяльності, що передбачають більшу самостійність, свободу вибору;

– розширення соціального оточення, сфери контактів, а відповідно, і кола значущих інших;

– досягнення віку юридичної та громадянської зрілості, що передбачає відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Усі ці фактори зумовлюють зміну критеріїв самооцінки, уявлень юнака про себе, розвиток його пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності. Потреба у професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні тощо сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість.

На наш погляд, великого значення в розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах ЗВО набувають саме об'єктивні та суб'єктивні детермінанти. До об'єктивних чинників належать макросоціальні і мікросоціальні умови та психосоматичні чинники. Макросоціальними умовами є рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про студента, національно-патріотичні традиції виховання тощо. Мікросоціальні умови – це малі групи (сім'я, студентська академічна група), характер спілкування в них, взаємодія, патріотичні цінності, які вони культивують. До психосоматичних чинників належать генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку особистості, стан її здоров'я. Значною мірою суб'єктивні чинники залежать від об'єктивних і зумовлюють внутрішню логіку розвитку та саморозвитку. До них належать активність особистості студента (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансцендентність), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості, рефлексії та самосвідомості.

У добу побудови національної державності й національної школи в Україні зміст системи виховання, створеної В.О. Сухомлинським, розкривається повніше і набуває неабиякого значення. Адже вся наукова і творча діяльність В.О. Сухомлинського пронизані турботою про розвиток людини як найвищої цінності суспільства. «Виховує



кожна хвилина життя, кожен куточок землі, кожна людина, з якою формуюча особистість інколи стикається ніби випадково. Все, що відбувається поза людиною, в тій або іншій мірі відображається в ній – в її думках, поглядах, почуттях, ставленні до людей», – підкреслював він [9, с. 239].

Повноцінне виховання студентів в навчально-виховному просторі університету неможливе без спільної роботи кураторів груп із батьками. Добре виховати молодь – не тільки найважливіший моральний, а й конституційний обов'язок батька й матері. За це вони відповідають перед своїм сумлінням і суспільством.

К.Д. Ушинський неодноразово наголошував, що правильному виховному процесу повинен сприяти сам дух сім'ї [10]. А для цього необхідно, щоб у ній панувала атмосфера доброзичливості, дружби, любові, взаємодопомоги, взаємоповаги. Правильно організовані життя і діяльність молоді особистості в сім'ї впливають на них більше, ніж моральні залякування.

Значний внесок у створення української виховної системи вніс відомий подвижник української педагогіки Г.В. Ващенко [3]. Відбираючи все найкраще з минулого, він створив яскравий образ виховного ідеалу, визначив шляхи і мету національного виховання: виховання свідомих патріотів своєї землі й нації, що є передумовою розбудови, сили і могутності держави як гаранта свобод, необхідних для життя індивіда, родини і нації в цілому.

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І.Д. Бех [2]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі із засобами їх досягнення.

Для повного й ефективного виховного процесу мусить існувати міцний зв'язок між ЗВО і родиною, між ЗВО та виховними молодіжними організаціями, які можуть справляти великий вплив на виховання волі, характеру і патріотизму.

У зрілому юнацькому віці спільна діяльність викладачів та студентів, яка спрямована на формування патріотичної рефлексії, повинна реалізовувати наступні ціннісні орієнтири:

1. Патріотичну свідомість та самосвідомість, патріотичне виховання громадянина на основі традицій, досвіду старших поколінь, любові до природи, рідної землі, до свого народу.

2. Готовність до праці в ім'я України, освоєння національних цінностей (мови, території, культури), відчуття своєї причетності до розбудови держави.

3. Патріотизм, що сприяє утвердженню патріотичної гідності, залучення до практичних справ розбудови державності, формування почуття гідності й гордості за свою Батьківщину.

З метою визначення чинників, які негативно вплинули на розвиток патріотичної рефлексії особистості, на початковому етапі нами було проведено констатувальний експеримент першого порядку на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Констатувальний експеримент був спрямований на визначення причин, що деструктивно позначилися на формуванні патріотичних якостей особистості в сім'ї.

Обробка результатів дослідження включала якісний та кількісний аналіз виявлених особливостей, визначення достовірних відмінностей у прояві психологічних характеристик особистості, які мають значення для вибору подальшої психолого-педагогічної роботи щодо розвитку патріотичної рефлексії особистості в навчально-виховному просторі університету.

Студенти, які брали участь у дослідженні, відзначались неоднорідністю за успішністю, поведінковими реакціями, швидкістю виконання поставлених завдань. Серед досліджуваних основну частку (66%) склали студенти з повних сімей.

Діагностика розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності була проведена за допомогою методу опитування. У психодіагностиці взяли участь чотири групи першокурсників факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В.О.Сухомлинського, загальною кількістю 82 особи.

Зокрема, дослідження було спрямовано на самооцінку студентами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Так, у ході проведення методу опитування студентам було запропоновано назвати причини, що деструктивно позначаються на вихованні патріотизму, і, як наслідок, низький розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Серед цілої низки чинників, які найбільше дають негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї виокремлено наступні: неповнота сім'ї, низький рівень її матеріального благопо-

Таблиця 1

Самооцінка студентами чинників, які негативно позначаються на розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї

Категорія студентів	Низьке матеріальне забезпечення сім'ї		Неблагополуччя сім'ї		Неповна сім'я		Слабкість психологічної позиції батьків		Відсутність єдиних вимог		Інші причини	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Студенти перших курсів (n = 82)	26	31,71	18	21,95	15	18,29	12	14,64	8	9,75	3	3,66

луччя, негативний психологічний клімат в родині, слабкість психолого-педагогічної позиції батьків, відсутність єдиних вимог обох батьків та інші. Результати опитування студентів представлені в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, найбільшу вагомість серед негативних чинників, що деструктивно впливають на рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, на думку студентів, має низьке матеріальне забезпечення сім'ї. На жаль, важко виховати любов до держави, коли сім'ї щодня зустрічаються з матеріальними нестатками. Молоде покоління боляче реагує на конфлікти в сім'ї, які пов'язані з матеріальними, фінансовими проблемами батьків. На думку студентів, недостатнє матеріальне забезпечення сім'ї детермінує зниження патріотичних почуттів особистості.

На другому місці, за вагомістю негативного впливу на патріотичну самосвідомість особистості, знаходиться, на думку респондентів, загальне благополуччя сім'ї, яке залежить не лише від матеріального забезпечення, а й від особливостей взаємин, спілкування, традицій в сім'ї, від ставлення її членів до держави, історії України, політичних, економічних змін тощо. На третьому місці студенти визначають неповну сім'ю як один з чинників, який негативно позначається на формуванні патріотичної рефлексії молоді. Особливо за відсутності в сім'ї, в силу різних причин, чоловіка. Незадоволення окремими дорослими людьми, матеріальними потребами призводить до прояву в них станів агресивності, жорстокості, несправедливості. Серед інших причин були названі наступні: авторитарний стиль виховання в родині, відсутність традицій та звичаїв у сім'ї.

Таким чином, до об'єктивних чинників розвитку патріотичної рефлексії особистості належать мікросоціальні умови, а саме – сім'я як мала група. Психологічний клімат, стосунки в сім'ї накладають відбиток на все життя людини, оскільки їх вплив пов'язаний, по-перше, із сильними емоційними переживаннями, по-друге, вони більш-менш стабільні, по-третє, в них закладаються підвалини характеру особистості, формується система всіх патріотичних ставлень дитини: до суспільства, до праці, до інших людей, до захисту держави тощо. Процес формування сімейних цінностей, ціннісних орієнтацій у родині – найважливіший показник патріотичного та морально-правового становлення всього суспільства.

Великого значення під час вивчення феномену патріотичної рефлексії мають ціннісні орієнтації особистості.



У психологічному аспекті проблему становлення ціннісної сфери особистості розробляли О.С. Созонюк, Л.Е. Орбан-Лембрик, І.С. Булах, К.О. Островська, О.С. Безверхий, Ф. Дольто, І.С. Кон, П.В. Лушин, Л.Кольберг та інші.

Виховні ідеали українського народу відіграють значну роль у формуванні патріотичної рефлексії особистості. Традиції, звичаї та обряди об'єднують минуле й майбутнє народу, старші й молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю [6, с. 24]. Народні виховні традиції і звичаї – це дві взаємопов'язані між собою форми виховного впливу на молодь. Але звичаїв можна дотримуватись за звичкою, а традицій – свідомо, на основі переконання особистості в доцільності та суспільному значенні саме такої поведінки, мислення, діяльності. Тому більш правомірним є визнання традицій механізмом акумуляції та передачі наступним поколінням соціально цінного досвіду, соціальних установок, ціннісних орієнтацій з метою цілеспрямованого розвитку патріотичної рефлексії особистості. Патріотично наснажена активність особистості повинна постійно підвищуватися у процесі виховання, формування рефлексії, переростати, у відповідності до вікових особливостей, у громадсько-політичну, державницьку діяльність. Саме тому психолого-педагогічна робота в умовах ЗВО має бути цілеспрямованою, систематичною та послідовною.

Висновки з проведеного дослідження. Результати дослідження з вивчення детермінант розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності дозволили зробити наступні висновки:

Однією із суттєвих ознак психічного розвитку особистості пізньої юності в умовах навчально-виховного простору університету є подальше становлення патріотичної рефлексії, що виявляється в диференціації її внутрішньої структури, в ускладненні змістовного наповнення.

Об'єктивні та суб'єктивні детермінанти відіграють вирішальну роль у розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах ЗВО. До об'єктивних чинників належать макросоціальні (рівень економічного та культурного розвитку суспільства, існуюча система освіти, рівень соціальної турботи про студента, національно-патріотичні традиції виховання тощо) і мікросоціальні умови (малі групи: сім'я, студентська академічна група) та психосоматичні чинники (генотип, особливості пренатального, натального і постнатального розвитку особистості, стан її здоров'я). До суб'єктивних

чинників належать активність особистості студента (поведінка, діяльність, спілкування, пізнання, самопізнання, трансценденція), особливості спонукальної (мотиваційної) сфери, свідомості, рефлексії та самосвідомості.

Серед цілої низки чинників, які найбільше дають негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, студентами виокремлено наступні: низький рівень її матеріального благополуччя (31,7%, негативний психологічний клімат в родині (21,9%), неповнота сім'ї (18,2%), слабкість психолого-педагогічної позиції батьків (14,6%), відсутність єдиних вимог обох батьків (9,7%).

Великого значення у формуванні патріотичної рефлексії особистості пізньої юності набувають виховні ідеали українського народу, сімейні цінності, родинні виховні традиції, звичаї, обряди. Сім'я є не тільки важливим, діючим інститутом патріотичного виховання, а й головним соціальним фактором формування патріотичної рефлексії особистості.

Спільна діяльність закладу вищої освіти з молодіжними організаціями з розвитку патріотичної рефлексії молоді має стати одним із пріоритетних напрямків виховної роботи.

Результати констатувального експерименту свідчать про те, що як в умовах закладу вищої освіти, так і в умовах сім'ї ще не використані всі резерви для формування особистості патріота-громадянина України. У зв'язку з цим виникає необхідність створення науково-обґрунтованої програми цілеспрямованого розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах навчально-виховного простору університету. В подальшому наше дослідження буде спрямоване на вивчення складників патріотичної рефлексії особистості пізньої юності, а саме – на особливості розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безверхий О.С. Особистісні передумови засвоєння молодшими школярами моральних норм. Педагогіка і психологія. № 2(23). 1999. С. 43–49.
2. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання. Рідна школа. 1993. № 9. С. 29–32.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. 3-є вид. Полтава: Техніка, 1994. Т. 1. 364 с.
4. Михальченко Н.В. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї. Психологія і суспільство. № 1(19). Тернопіль, 2005. С. 69–76.

5. Островська К.О. Взаємозалежність самооцінки та ціннісних орієнтацій молодших школярів. Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. К.: Запоріжжя; Одеса, 2002. Вип. 15. С. 117–123.

6. Руденко Ю. Основи сучасного українсько-го виховання. К.: Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. 328 с.

7. Савицька О.В. Умови та діагностика розвитку рефлексії в підлітковому віці. Психологія: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. Випуск 2(5). С. 96–103.

8. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.

9. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979. 336 с.

10. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. Вибр. пед. твори: у двох томах. К.: Вища школа, 1993. Том 1. С. 43–103.

11. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Рівне, 2002. 24 с.

УДК 378.046.4

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДИН ЗІ СКЛАДНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Мітіна С.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Статтю присвячено дослідженню проблеми комунікативної компетентності викладача вищого навчального закладу. З'ясована роль комунікативних навичок і вмінь у педагогічній діяльності викладача. Зазначається необхідність формування комунікативної компетентності викладачів у процесі підвищення їхньої кваліфікації.

Ключові слова: комунікативна компетентність викладача, складники педагогічної майстерності.

Статья посвящена исследованию проблемы коммуникативной компетентности преподавателя высшего учебного заведения. Определена роль коммуникативных навыков и умений в педагогической деятельности преподавателя. Отмечается необходимость формирования коммуникативной компетентности преподавателей в процессе повышения их квалификации.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность преподавателя, составляющие педагогического мастерства.

Mitina S. V. THE COMMUNICATIVE COMPETENCE AS ONE OF THE COMPONENTS OF THE PEDAGOGICAL SKILLS OF THE TEACHER OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the research of the problem of communicative competence of a teacher of a higher educational institution. It was defined the role of communicative skills and abilities in the pedagogical activity of the teacher. It is noted the necessity of forming the communicative competence of the teachers in the process of their professional development.

Key words: communicative competence of teacher, components of pedagogical skills.

Постановка проблеми. Глибокі соціальні й економічні зрушення, що відбуваються в нашій країні, спонукають до реформування системи вищої освіти, яка має забезпечити підготовку фахівців високого професійного і культурного рівня, через інновації в навчально-виховному процесі та науково-методичній роботі. Тому основним завданням діяльності сучасного вищого навчального закладу має стати формування інноваційного освітнього середовища, що передбачає не тільки зміни в організації навчання, а й удосконалення професійної майстерності викладача. Такі риси, як: компетентність, професіоналізм, інтелект, творчість, можна вважати необхідними оз-

наками сучасного викладача вищої школи. Оскільки об'єктом педагогічної діяльності є особистість, то вона будується за законами спілкування, а головним засобом передачі як професійних знань, так і духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як суб'єкта міжособистісних стосунків. На нашу думку, комунікативна компетентність викладача є важливою складовою частиною його педагогічної майстерності, саме недолік комунікативних знань і навичок конструктивного спілкування погіршує сприйняття викладача студентами і значно знижує продуктивність їх співпраці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про поглиблений інтерес



науковців до проблеми формування професійної компетентності та педагогічної майстерності викладача. Концептуальною основою професійної підготовки фахівців у вищій школі стали роботи І. Беха, Е. Зера, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, С. Максименко й ін. У розвиток понятійного апарату компетентнісного підходу в професійній освіті, у визначенні структури та змісту професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, значний внесок зробили сучасні дослідження М. Головань, О. Гури, О. Овчарук, Л. Плякі, О. Полуніної, В. Стрельнікова, М. Філоненко, О. Хуторського, О. Цільмак. Питання формування педагогічної майстерності викладача аналізуються в наукових дослідженнях М. Бойко, Б. Корольова, С. Вітвицької, Б. Левківського.

Педагогічна майстерність є важливим складником професійної діяльності викладача. За визначенням І. Зязюна, педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва, а також особистих якостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної роботи. Компонентами структури педагогічної майстерності, на думку вченого, є гуманістична спрямованість, професійні знання за фахом, педагогічні здібності та педагогічна техніка [3, с. 35, 79–80].

На думку Т. Туркот, педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється, та основу якого становлять професійні знання, вміння і здібності. Майстерність педагога ґрунтується на педагогічних здібностях (дидактичних, організаторських, комунікативних, перцептивних, сугестивних, прогностичних, дослідницьких, науково-пізнавальних), а також на емоційній стійкості та здатності до педагогічної імпровізації [6, с. 463–464].

С. Вітвицька визначає педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [1, с. 100–108].

Схожу думку висловлює С. Максименко, який також вважає, що педагогічна майстерність – це сукупність якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності викладача. Водночас автор зауважує, що основою ефективності педагогічної діяльності є розвиток у викладача педагогічних здібностей, які проявляються через особистісні якості та реалізуються через відповідні компетенції. М. Філоненко окреслює ключові складники компетенції викладача

вищої школи: професійна компетентність (широка ерудиція в науково-предметній галузі); педагогічна (знання дидактики вищої школи); методична (знання методів, прийомів викладання навчального предмета); психологічна (знання вікових особливостей, психічних станів студентів, закономірностей сприйняття навчального матеріалу); соціально-економічна (знання основ соціології, економіки, права, менеджменту); комунікативна (культура мови, володіння іноземними мовами, інформаційними технологіями, методами та прийомами спілкування); загальна культурна компетентність (науковий світогляд, стійка система загальнолюдських духовно-моральних цінностей) [5, с. 23].

Окремо варто зазначити проблему психолого-педагогічної освіти викладачів, зокрема тих, які не мають кваліфікації викладача конкретної спеціальності. Як зазначає Б. Левківський [4, с. 57], жоден вищий навчальний заклад не готує фахівців, які б мали викладацьку кваліфікацію, тобто викладачів вищої школи з конкретних спеціальностей. На викладацьку роботу до вищих навчальних закладів запрошують зазвичай випускників цих самих навчальних закладів, які закінчили аспірантуру. Однак їхня психолого-педагогічна підготовка обмежується в кращому разі засвоєнням курсу педагогіки та психології вищої школи, яка здебільшого має формальний характер. На наш погляд, ретельного дослідження потребує проблема формування комунікативної компетенції викладача вищої школи.

У налагодженні взаємодії зі студентами, як зазначає С. Вітвицька, викладачу необхідно спиратися на знання та комунікативні вміння налагодження ділового контакту, емоційного налаштування на майбутню співпрацю. Важливими є прийоми, які забезпечують ефективність взаємодії, а саме: вміння виявити інтерес та повагу до студента, зрозуміти його позицію під час спілкування; володіти засобами невербальної комунікації (ефективне використання пауз, міміки, жестів, погляду); толерантне ставлення до всіх учасників навчального процесу [1, с. 69].

У структурі педагогічної майстерності викладача Н. Кузьміна визначає гностичний, конструктивно-проективний, організаційний, комунікативний і перцептивно-рефлексивний компоненти. Комунікативний компонент передбачає налагодження педагогічно доцільних стосунків як зі студентами для досягнення дидактичної мети («взаємини по горизонталі»), так і з керівниками даної системи («взаємини по вертикалі»). Серед комунікативних дослідницька називає такі здібності:

всебічно й об'єктивно сприймати партнера по спілкуванню, викликати в нього довіру; здатність до співпереживання в спільній діяльності; вміння передбачати та вирішувати конфлікти; здатність справедливо, конструктивно й тактовно критикувати партнера по спільній діяльності; вміння сприймати й враховувати критику, змінюючи відповідно свою поведінку й діяльність. Водночас, як зауважує Н. Кузьміна, з комунікативним тісно пов'язаний перцептивно-рефлексивний компонент, який спрямований на суб'єкта педагогічного впливу. Рефлексія в даному разі розуміється як своєрідний подвоєний процес дзеркального відбиття індивідами один одного під час спілкування, усвідомлення внутрішнього світу співрозмовника, того, як індивід сприймається партнером по спілкуванню [3, с. 68–69].

У структурі комунікативної компетентності М. Філоненко виокремлює такі компоненти: гностичний (система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування); когнітивний (загальні та специфічні комунікативні уміння; перцептивні здібності); виконавський (уміння та навички вести діалог); емоційний (гуманістична настанова на спілкування, розвинуті емпатія та рефлексія; адекватні психоемоційні стани) [5, с. 26].

Враховуючи специфіку роботи викладача ЗВО, О. Шестопалюк комунікативну компетентність вважає ключовим елементом його педагогічної майстерності. Надалі автор визначає низку спеціальних комунікативних умінь, навичок і здібностей, якими має володіти викладач, а саме: правильне сприйняття й оцінювання ситуацій спілкування; вміння відповідно поводитися щодо інших людей; розуміння інших (охоплює загальну оцінку людини як особистості й оцінку окремих рис, мотивів і намірів); розуміння людиною самої себе (передбачає оцінку своїх знань, здібностей, характеру й оцінку сприйняття оточуючих); вміння розуміти значення жестів, міміки і пантоміміки; вміння відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння керувати собою, своїм психічним станом, голосом, мімікою, настроєм і почуттями; вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій; вміння застосовувати різноманітні засоби впливу. До комунікативних здібностей викладача належать: здатність виступати в студентській чи іншій аудиторії, використовуючи вербальні та невербальні засоби спілкування; здатність вести бесіду або дискусію зі студентами; здатність передбачати та вирішувати конфлікти; здатність до педагогічної імпровізації. Крім того, у структурі

комунікативної компетентності викладача О. Шестопалюк вважає за доцільне виділити професійно важливі особистісні властивості, а саме: справжній інтерес до людей і роботи з ними; наявність потреби і вміння спілкуватися; здатність проявляти емпатію до людей, наявність хороших вербальних здібностей: культури, розвиненості мови, багатства лексики тощо [8, с. 5–8].

Є. Філатова, спираючись на розроблену І. Зимньою [2, с. 25–26] структуру компетентцій, пропонує таку модель комунікативної компетентності викладача, яка містить три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (готовність педагога до професійного вдосконалення, стійкий інтерес до інноваційної діяльності, потреба в професійному зростанні, прагнення до саморозвитку та самореалізації); когнітивний (знання змісту, сутності та ролі комунікативної компетентності, пізнання іншої людини, здатність ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають у спілкуванні); операційно-діяльнісний (досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, здатність педагога до особистісно орієнтованої взаємодії в процесі освітнього процесу, вміння зберігати емоційну рівновагу, запобігати та вирішувати конфлікти в конструктивний спосіб, володіння ораторським мистецтвом, грамотність усної та писемної форми мовлення, вміння виробити стратегію, тактику та техніку активної взаємодії з людьми, організовувати їхню спільну діяльність, об'єктивно оцінити ситуацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу, прогнозувати результат ефективності взаємодії). Високий рівень комунікативної компетентності педагога, на думку автора, передбачає всебічний розвиток всіх її компонентів, віртуозне володіння та застосування комунікаційних технік [7, с. 120–124].

Постановка завдання. На основі зазначеного можна сформулювати завдання, яке полягає в тому, щоб дослідити сформованість комунікативної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення поставленої мети були застосовані теоретичні й емпіричні методи. Дослідження здійснювалося на базі кафедри педагогіки та психології післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, м. Київ. У дослідженні брали участь викладачі вищих медичних навчальних закладів, під час проходження ними курсів підвищення психолого-педагогічної кваліфікації. Загальна кількість вибірки – 61 особа.



Узагальнюючи теоретичний аналіз наукових джерел з даної проблеми, можна визначити комунікативну компетентність викладача як системне особистісне утворення, що охоплює сукупність спеціальних комунікативних умінь, навичок і здібностей та професійно важливі особистісні якості. Ми розділяємо думку вищезазначених авторів і вважаємо, що саме комунікативна компетентність викладача є одним із важливих складників його педагогічної майстерності, тому що спілкування в діяльності викладача є не тільки засобом наукової та педагогічної комунікації, а й умовою вдосконалення професіоналізму, джерелом розвитку особистості, а також є засобом впливу на студентів.

Під час пілотажного дослідження майже всі викладачі (93%) зазначили актуальність комунікативної компетентності в процесі професійної педагогічної діяльності та висловили бажання вдосконалити власні комунікативні вміння та навички під час проходження курсів підвищення психолого-педагогічної кваліфікації. Серед спеціальних комунікативних знань і умінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності, викладачі назвали такі:

- знання особливостей ділового педагогічного спілкування – 38%;
- вміння визначати та розуміти емоційний стан інших людей – 57%;
- вміння розуміти мотиви вчинків і поведінки студентів – 51%;
- вміння висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло – 65%;
- вміння попереджати та вирішувати педагогічні конфлікти – 68%;
- вміння обирати адекватні засоби педагогічної взаємодії – 57%.

Оскільки результати опитування показали, що більшість із досліджуваної групи викладачів (68%) підкреслили необхідність набуття навичок попередження та вирішування педагогічних конфліктів, нами

за методикою К. Томаса були визначені домінуючі стилі поведінки викладачів у конфліктних ситуаціях (див. табл. 1 – С. М.).

Отримані дані показують, що співробітництво як найбільш конструктивна стратегія поведінки в конфліктній ситуації, коли учасники приходять до альтернативи, що цілком задовольняє інтереси обох сторін, притаманна незначній частині викладачів (16%). Більшість із досліджуваної групи викладачів не здатні до вирішення конфліктів, вони або намагаються пристосуватися до ситуації (35%), або не бажають бачити протиріччя, уникаючи взаємодії (27%), але в обох випадках конфліктна ситуація не вирішується, а тільки відкладається в часі. Компроміс як угоду на основі взаємних поступок застосовують 43% викладачів. Проте компроміс лише тимчасово знімає протиріччя, що виникло, якщо співробітництво має на меті формування довгострокового взаємовигідного рішення, то в разі компромісу рішення досягається на поверхневому рівні. Варто зауважити, що змагання як директивний стиль вирішення конфлікту, коли людина за будь-яку ціну намагається досягти власної мети, ігноруючи інтереси інших, – не характерне для викладачів із досліджуваної нами вибірки (лише 6%).

Однією із причин виникнення конфліктної ситуації є наявність емоційних бар'єрів, які не тільки ускладнюють процес спілкування, а також заважають конструктивному вирішенню конфлікту. За методикою В. Бойка ми визначили наявність емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні викладачів (див. табл. 2, табл. 3 – С. М.).

Результати діагностики показують, що у 28% викладачів емоції певною мірою ускладнюють взаємодію, а в 32% – емоції заважають встановленню контактів з людьми. Тобто в більшості викладачів (60%) наявні емоційні бар'єри, що ускладнюють міжособистісне спілкування зі студентами.

Таблиця 1

**Характеристика стратегії поведінки викладачів у конфліктних ситуаціях
(за методикою К. Томаса)**

Змагання	Співробітництво	Компроміс	Уникнення	Пристосування
6%	16%	43%	27%	35%

Таблиця 2

**Рівень прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні
(за методикою В. Бойка)**

№	Характеристика	Частота прояву (%)
11.	Емоції не заважають спілкуванню	8
22.	Деякі проблеми в спілкуванні	32
33.	Емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми	28
44.	Емоції шкодять встановленню контактів	32

Таблиця 3

Характеристика емоційних перешкод у міжособистісному спілкуванні

№	Характеристика	Високий рівень прояву (%)
11.	Невміння управляти емоціями, дозувати їх	40
22.	Неадекватний прояв емоцій	64
33.	Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій	28
44.	Домінування негативних емоцій	32
55.	Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	24

Аналіз отриманих результатів показує, що найбільшою перешкодою в спілкуванні викладачів є неадекватний прояв емоцій (64%), невміння управляти власними емоціями (40%). Водночас спостерігається домінування негативних емоцій у 32% викладачів, що разом із негнучкістю, нерозвиненістю, невиразністю емоцій (28%) та небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (24%) є вагомою перешкодою у встановленні контактів з іншими людьми, зокрема зі студентами.

Варто акцентувати увагу на тому, що наявність емоційних бар'єрів не тільки ускладнює процес спілкування викладача зі студентами, а також може бути чинником емоційного вигорання, а неадекватний прояв емоцій, що спостерігається в більшості викладачів (64%), є симптомом їхнього емоційного вигорання.

Отже, узагальнюючи наведене вище, можна констатувати актуальність комунікативних знань і вмінь у професійній діяльності викладача, а також необхідність формування та вдосконалення комунікативної компетентності в процесі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів.

Ми вважаємо, що найбільш ефективним у формуванні комунікативної компетентності викладачів є соціально-психологічний тренінг. Головною задачею тренінгу є не тільки концентрування уваги на відпрацюванні комунікативних навичок та вміння використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, а також формування професійно важливих якостей: емоційної рівноваги, **толерантності, емпатії**. Засобами вирішення завдань тренінгу комунікативних умінь є групові дискусії, рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій, які не лише сприятимуть розвитку комунікативної компетентності, а й створюють умови для самоактуалізації та професійного саморозвитку викладача.

Висновки із проведеного дослідження. Комунікативна компетентність викладача більшістю дослідників розглядається як **однин із ключових елементів його педагогічної майстерності, що разом зі професійними знаннями забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяль-**

ності. Комунікативна компетентність передбачає сформованість комунікативних вмінь і навичок, необхідних викладачу для ефективно педагогічної взаємодії, а також певних професійно важливих якостей, а саме: емоційної рівноваги, **толерантності, емпатії**. Встановлено, що комунікативна компетентність викладача потребує суттєвого збагачення та вдосконалення, що можливе в процесі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів. Соціально-психологічний тренінг є найбільш ефективним методом формування комунікативної компетентності, навичок конструктивного спілкування, розвитку професійно важливих якостей викладача та вдосконалення його педагогічної майстерності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні та впровадженні в процес підвищення кваліфікації соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на формування комунікативної компетентності викладачів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: підручник. 3-тє вид., випр. й доповн. Житомир: Поліграфічний центр, 2012. 384 с.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки сп-циалистов, 2004. 42 с.
3. Зязюн І. Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. К.: Вища школа, 2004. 422 с.
4. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів. Вища школа. 2005. № 3. С. 55–58.
5. Максименко С., Філоненко М. Педагогіка вищої медичної освіти: підручник. К.: Центр учбової літератури, 2014. 288 с.
6. Турког Т. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Кондор, 2011. 628 с.
7. Филатова Е. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. *Magister Dixit: научно-педагогический журнал Восточной Сибири.* № 1(03). 2012. С. 119–125.
8. Шестопалюк О. Формування професійної компетентності викладача ВНЗ. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2011. № 28. С. 4–9.



УДК 159:158.1:61

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКОГО АУТИЗМА

Набиева Аида Субхан гызы, диссертант
Институт проблем образования Азербайджанской Республики

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило правильность избранной методики. Небольшую часть детей с признаками аутизма из общего числа детей, поступивших в центр (Современный центр психологии, Баку), можно объяснить тем, что у них не было серьезных проблем, и они, успешно пройдя реабилитацию, были интегрированы в общество. Кроме того, по мере исчезновения активных признаков аутизма у детей, поступивших в центр полгода назад, они на критические вопросы ответили «да». Дело в том, что в результате своевременного вмешательства специалистов в раннем детском возрасте можно полностью избавиться от признаков аутизма. Диагностика аутистических детей, безусловно, должна проводиться психиатром, который, обратив внимание на поведение ребенка и заметив некоторые нюансы, выносит заключение по этому поводу. Для коррекции психологических особенностей аутистических детей требуется специальная программа мероприятий.

Ключевые слова: аутизм, замкнутость, отрешение от реальной жизни, стереотипные формы поведения, эхолалия, нарушения речи, нарушения поведения, зрительный контакт.

Проведене експериментальне дослідження підтвердило правильність обраної методики. Малу частку дітей з ознаками аутизму із загального числа дітей, що надійшли у центр (Сучасний центр психології, Баку), можна пояснити тим, що у них не було серйозних проблем, і вони, успішно пройшовши реабілітацію, були інтегровані в суспільство. Крім того, у міру зникнення активних ознак аутизму у дітей, що надійшли в центр півроку тому, вони на критичні запитання відповіли «так». Справа в тому, що в результаті своєчасного втручання фахівців, у ранньому дитячому віці можна повністю позбутися ознак аутизму. Діагностика аутистичних дітей, безумовно, повинна проводитися психіатром, який, звернувши увагу на поведінку дитини і помітивши деякі нюанси, робить висновок з цього приводу. Для корекції психологічних особливостей аутистичних дітей потрібна спеціальна програма заходів.

Ключові слова: аутизм, замкнутість, відмова від реального життя, стереотипні форми поведінки, ехолалія, порушення мови, порушення поведінки, зоровий контакт.

Nabieva Aida Subhan gyzy. EXPERIMENTALLY PSYCHOLOGICAL INVESTIGATION OF CHILDHOOD AUTISM

The carried out experimental research confirmed the correctness of the chosen technique. A small proportion of children with signs of autism from the total number of children, who admitted to the center (Modern Center of psychology, Baku), can be explained by the fact, that they did not have any serious problems and after successfully completing rehabilitation integrated into society. In addition, as the active signs of autism disappeared in children, who entered the center six months ago, they answered yes to critical questions. The fact is: timely intervention of specialists in early childhood can completely get rid of signs of autism. Diagnosis of autistic children, of course, should be done by a psychiatrist, who pays attention to the child's behavior and notices some nuances, then issues a conclusion on this matter. To correct the psychological characteristics of autistic children a special program of activities is required.

Key words: autism, isolation, move away from real life, stereotypical behavior, echolalia, speech disorders, behavior disorders, eye contact.

Актуальность проблемы. Среди нервно-психологических заболеваний, широко распространившихся в мире и мешающих активной интеграции заболевших в общество, следует назвать также заболевание аутизмом. Данная проблема характерна и для Азербайджана, где число заболевших аутизмом увеличивается с каждым годом. Среди направлений выявления и лечения аутизма следует назвать целенаправленную деятельность психологических центров, усилия врачей, родителей, создание правовой базы и развитие форм социальной помощи этой категории людей.

Степень исследованности проблемы. Термин «аутизм» был впервые использован швейцарским психиатром Эйгеном Блейлером в 1911 году в его работе «Раннее слабоумие или группа шизофреники», в которой он указал особые признаки раннего слабоумия [15]. Именно здесь Э. Блейлер употребил это слово для описания клинической картины шизофреники, точнее – погружения больных шизофренией в мир галлюцинаций. Аутизм, сопровождающийся отказом от общения и нарушениями социальной адаптации в реальной жизни, в те времена содержал признаки, присущие шизофреники.

Аутизм, как синдром, впервые был описан в 1943 году Лео Каннером в его статье «Нарушение аффективной связи». В 1938-1943 годы Л. Каннер описал характерные особенности 11 наблюдаемых им детей. У этих детей проявлялись такие общие признаки, как замкнутость в себе, избегание общения с людьми, нарушение речи. Эти признаки и повторяющиеся действия могут наблюдаться с первого года жизни ребенка, и потому Л. Каннер сделал вывод, что эти дети страдают синдромом «раннего детского аутизма» [7]. Вопросы исследования особенностей детского аутизма в Азербайджане находятся пока лишь на практическом уровне (при лечении).

Особенности раннего детского аутизма. Ранний детский аутизм, известный в медицинской литературе как синдром Каннера, характеризуется отклонениями психического развития: нарушениями аудиовизуальных реакций, отсутствием стремления идти «на руки». В речи, при общих нарушениях коммуникативной функции, обычно наблюдаются запаздывание, неправильное употребление предлогов, ошибки в грамматической структуре. Ребенок в редких случаях общается с кем-либо по собственному желанию, не смотрит в глаза собеседника, не стремится наладить контакт. Наряду с этим, ребенок может быть привязан к кому-нибудь из близких, чаще всего – к матери.

Ранний детский аутизм является относительно редким видом патологии. По Л. Винг, синдром распространяется в среднем на двух детей школьного возраста из 10.000 [14]. Этот синдром более четко наблюдается у детей от 2 до 5 лет. Поведение детей, являющихся носителями данного синдрома, одинаково. Они часами могут повторять одни и те же действия: наливать воду в емкость и выливать ее, многократно переписывать что-либо, собирать бумаги, часто менять местами или выстраивать определенным образом спичечные коробки, банки, нитки. Эти манипуляции являются индикатором особой зависимости и в то же время доказательством наличия патологии.

Дети с синдромом аутизма стремятся к одиночеству, потому что тогда они чувствуют себя более комфортно. Наряду с этим отношения ребенка и матери могут принимать различные формы: при негатафической форме ребенок активно отдаляет мать от себя, а при симбиотической – ребенок, наоборот, не может долго находиться без матери и начинает беспокоиться, не проявляя, однако, ласки

по отношению к ней [6]. У детей с таким синдромом, как правило, наблюдается запаздывание элементарных способностей (самостоятельно есть, умываться, одеваться и т.д.). Характерными являются также такие признаки, как невыразительная мимика, застывшие, такие же невыразительные глаза, а также взгляд, направленный мимо собеседника [4]. Языковое развитие в одних случаях происходит рано, а в других – наблюдается запаздывание. Однако независимо от времени языкового развития в основном отмечается нарушение формирования языка и недостаточность коммуникативной функции речи [1].

Вопрос об интеллектуальном развитии детей с ранним синдромом аутизма пока остается без ответа. Результаты психометрического исследования, проведенного Л. Винг, показали, что у 55-60% детей с таким синдромом наблюдается тяжелая форма слабоумия, у 15-20% – легкая интеллектуальная недоразвитость и у 15-20% – нормальный уровень интеллекта [14]. Существует множество мнений по поводу синдрома раннего аутизма. Л. Каннер видит источник этого синдрома в биологической недостаточности аффективного механизма во время родов, а причиной является «аффективная блокада», затрудняющая налаживание контактов с окружающей средой [7]. По мнению Г. Аспергера, основная причина психологического нарушения кроется в первичной слабости инстинктов. Как считают многие современные исследователи, ранний детский синдром объединяет в себе целую группу непохожих синдромов [9, с. 76]. Наиболее четкие варианты синдрома называют синдромами Каннера и Аспергера. Синдром Аспергера проявляется у мальчиков, в то время как синдром Каннера в большинстве случаев встречается у девочек. В западных странах сформировалось мнение, что последний возникает из-за недостатка сказок [9, с. 87].

Проблемы общения у аутистических детей появляются по причине наличия у них «контактного» барьера по отношению к людям. Нельзя забывать и об обусловленности их коммуникативных трудностей экстремальной впечатлительностью, т.е. они не то, что не хотят, просто не могут общаться [3].

В связи с указанными причинами существует несколько принципов построения диалога у таких детей:

1. При первой попытке общения с ребенком, помимо отсутствия какого-либо давления на него, следует также избегать с ним прямого контакта.



2. Первые контакты должны строиться в адекватных для ребенка условиях и в рамках его деятельности.

3. Дополнение к общению с ребенком во время аутосимуляции позитивных элементов.

4. Путем разнообразия постепенно сформировавшихся у ребенка интересов, ставших для него уже обычными, постараться доказать, что интереснее быть с человеком, чем одному.

5. Процесс восстановления потребностей ребенка в аффективном общении может быть очень длительным, однако нельзя его ускорять.

6. Переход на другие уровни общения и усложнение общих отношений возможны только после возвращения положительного для ребенка аффективного центра – другого человека.

7. Усложнение отношений и переход на другой уровень должны проводиться постепенно.

8. Под усложнением отношений следует понимать дополнение новых деталей в уже существующую форму, а не переход на другую форму.

9. Аффективные контакты должны осуществляться при строгом режиме, в некоторых случаях даже позитивная ситуация может стать причиной серьезного дискомфорта для ребенка и нарушить уже налаженные контакты с другим человеком.

10. После налаживания аффективного контакта с ребенком следует оберегать его от конфликтных ситуаций, подходя к этому крайне осторожно.

11. При налаживании аффективного контакта следует помнить о том, что сам контакт не является самоцелью. Главная цель – обеспечить интеграцию аутистического ребенка с окружающей средой, а аффективный контакт является лишь средством достижения этой цели [13].

Некоторые теории, старающиеся объяснить природу аутизма, в качестве основной причины развития аутистических показателей выделяют эмоциональные нарушения. Другие же видят причину этого в нарушениях когнитивной сферы.

В наше время многие поддерживают биологическую теорию. Они указывают на органическую или генетическую основу аутизма.

В пользу генетической природы аутизма приводят следующие факты:

- Контакт с лицом одного пола – встречается у мальчиков в 3-5 раз чаще.
- Наличие семейного фактора – в 50 раз чаще среди родственников.

- Связь со специфическими генетическими синдромами.

Факты в пользу органической природы аутизма:

- Более чем у половины аутистических детей встречаются функциональные церебральные нарушения.
- Часто сопровождается эпилепсией.
- В большинстве случаев сопровождается умственной отсталостью [2].

Существует множество тестов для определения проблемы аутизма. Однако наиболее значительным и приемлемым является СНАТ-тест [13]. Этот тест состоит из двух частей: для родителей (А) и для детей (В). Если тест для родителей состоит из вопросов и ответов, то тест для детей проводится в практической форме непосредственно на детях. Результаты теста конкретно указывают на наличие или отсутствие аутизма у детей. Такой тест активно используется в крупных учебных центрах и в наши дни. В психологических центрах психологи и специалисты обращаются именно к помощи СНАТ-теста при обследовании детей с подозрением на аутизм. В тесте отражены некоторые вопросы, имеющие отношение к признакам аутизма. На часть вопросов должны ответить сами родители [1; 3; 4].

Исследование проводилось в основном в центре, расположенном в городе Баку (Современный центр психологии, ст. метро им. Нариманова). Первая часть исследования была направлена на определение количества аутистических детей, проходящих в центр на занятия. СНАТ-тест был проведен среди 160 детей, которые занимались в психологическом центре. На вопросы части «А» отвечали родители, а на вопросы части «В» – родители и специалисты по развитию ребенка. Родители с большим интересом приняли участие в тестах, признаваясь, что их дети очень редко становились объектом подобных исследований.

Для проведения теста потребовалось полтора месяца. Следует отметить, что часть «А» оказалась более легкой по сравнению с более сложной и требующей ответственности практической частью «В». Для выполнения последней требуется наличие непринужденных отношений и комфортных условий между ребенком и специалистом по развитию. Следует отметить, что во время тестирования самым любимым заданием для детей была сборка кубика. В беседе с участвовавшими в тестах родителями выяснилось, что они получили возможность поближе узнать своих детей. Некоторые же из родителей записы-

вали свои мысли прямо на анкетных листах и говорили, что их волновал единственный вопрос: болен ли их ребенок аутизмом? В завершении родители здоровых детей выразили специалистам свою признательность и благодарность.

Результаты теста показали, что 76 из участвовавших в нем детей являются носителями активного синдрома аутизма. В основном, это дети в возрасте 3-6 лет, давшие отрицательный ответ на вопросы А5 и А7 части «А», и их родители, также написавшие «нет» в ответах на вопросы В2, В3 и В4 части «В». Именно данные вопросы теста связаны с вероятными активными признаками аутизма. Обратим внимание на вопросы части «А»:

5*. Играет ли ваш ребенок в символические игры (например, убаюкивает куклу / катает машину)?

Да/Нет

В этой части на пятый вопрос родители аутистических детей естественно ответили «нет». Потому что, как отмечалось ранее, дети с проблемой аутизма, наряду с отсутствием интереса к игрушкам, в раннем возрасте не могут играть в некоторые игры, а только имитируют их. Следует отметить, что такие дети не умеют играть даже в воображаемые игры. Данный раздел теста предупреждает нас еще об одном признаке аутизма. Родители некоторых детей, избавившихся от аутизма и успешно прошедших реабилитационный период, добавили от руки: «ребенок научился этому после посещения центра».

7. Использует ли ваш ребенок указательный палец при проявлении интереса к какому-либо предмету?

Да/Нет

Этот вопрос также часто задается невропатологами и психиатрами во время диагностики проблемы аутизма. Дело в том, что у детей с выраженными признаками этой болезни такая способность вообще отсутствует. Такие дети при проявлении интереса к каким-либо объектам используют руки родителей или близких.

После этих ответов родителей переходим к части «В».

Здесь при ответе на второй вопрос сам специалист проверяет реакцию ребенка. Например, в кабинете № 12 Айнура ханум старалась показать Мамеду разноцветный мяч на далеком расстоянии от него. Аутистические дети, ввиду рассеянности их внимания, с некоторым опозданием переносят взгляд на дальние предметы.

2. Обратите внимание ребенка на себя, затем покажите в другом углу комнаты какой-либо интересный объект и скажи-

те: **«О, посмотри! Какой (-ая, -ое) ... (название объекта или игрушки)». Посмотрите в глаза ребенка. Смотрит ли ребенок на указанный предмет в другом конце комнаты?**

Да/Нет

Следует отметить, что к каждому разделу теста приводятся определенные условия. Поэтому указанная часть отмечена как дополнение ко второму вопросу.

Поместите определенный единственный объект в какой-либо части комнаты на расстоянии минимум 1,5 м от себя и ребенка. Для тестирования данной способности следует повторить задание не менее пяти раз.

В тестовой части «В» в основном проверяются показатели развития ребенка. Специалисты по развитию отмечали, что из 160 детей, участвовавших в эксперименте, 54 активно проявили быструю реакцию при проверке типичных заданий. Например: при выполнении данного упражнения при участии психолога даже те дети, у которых 6 месяцев назад отсутствовала какая-либо реакция при назывании их по имени, смотрели в дальнюю часть комнаты в поисках указанного предмета. Однако, к сожалению, большинство детей с проблемой аутизма при повторных попытках так и не смогли отреагировать на зов или жесты. Такие упражнения в очередной раз демонстрируют глубину проблемы аутизма.

3. Обратите внимание ребенка на себя, дайте ему детскую машину/куклу и скажите: «Будешь катать машину / убаюкивать куклу?» Производит ли ребенок символические движения, катая детскую машину / убаюкивая куклу?***

Да / Нет

В части «В» именно третий вопрос отражает развитие ребенка. Как известно, способность к «вождению» автомобиля или убаюкиванию куклы проявляется у детей с самого раннего возраста и считается их наиболее ранним навыком. Если у ребенка после 18 месяцев данная способность отсутствует, то у него могут наблюдаться признаки аутизма. Специалист по развитию должен также учитывать робость и застенчивость исследуемых. В данном разделе помещены тесты, способствующие диагностированию важных периодов развития детей. Как уже отмечалось, родители детей с некоторыми признаками аутизма признавались, что с помощью проводимых специалистами занятий их дети стали проявлять отсутствующие ранее способности и навыки.

Они говорили, что их ребенок вместо того, чтобы катать машину или убаюкивать



Таблица 1

Вероятность наличия у ребенка синдрома аутизма

Дети	Количественный показатель	Процентный показатель (%)	Примечания
Число участников chat-теста	160	100%	все дети
Число аутистических детей	76	47.5%	
Дети с признаками аутизма	30	18.75%	
Здоровые дети	54	33.75%	

куклу, соответственно просто крутил колеса машины или же отрывал кукле руку и часами смотрел на нее. А некоторые родители, жалуясь на безразличное отношение их ребенка к игрушкам, отмечали в то же время их равнодушие ко всему окружающему. Это в основном дети, страдающие тяжелой формой аутизма.

4. Спросите у ребенка «Где свет?» или скажите «Покажи мне свет». Указывает ли ребенок на свет?

Да/Нет

Это последний пункт тестирования. Здесь специалист по развитию снова задает детям определенные вопросы. В определенном смысле, этот тест служит повторной проверке вопроса А7 части «А». Таким образом, здесь также практически проверяется наличие или отсутствие указания ребенком на предмет.

После получения ответов на все вопросы родители с нетерпением ждут окончательного мнения. Эта наиболее интересная ступень тестирования.

Следует отметить, что вышеуказанные вопросы считаются критическими. При отрицательном ответе на данные вопросы подразумевается вероятность наличия у ребенка синдрома аутизма. Результаты тестирования отражены в следующей таблице.

Графическое отображение результатов теста в форме таблицы более наглядно демонстрирует итоги проведенного исследования.

Например, мальчик по имени Метин, поступивший в центр 1 год и 3 месяца назад, с первых дней пребывания здесь не отзывался на свое имя, отличался равнодушием по отношению к остальным детям и даже не смотрел в их сторону. Мать ребенка постоянно жаловалась на такое безразличие ребенка. Однако после занятий в центре у Метина исчезли активные признаки аутизма. Родителей очень радуют достигнутые результаты.

Путем проведения СНАТ-теста мы, можно сказать, достигли поставленной цели исследования: определить процентное количество аутистических детей в реабилитационном центре. Многим из них

при поступлении сюда уже был поставлен диагноз со стороны невропатолога или психиатра. Родители большинства детей, у которых в результате СНАТ-теста были выявлены признаки аутизма, отмечали, что они уже ознакомлены с такой формой тестирования за рубежом.

Диагностика аутистических детей, безусловно, должна проводиться психиатром, который, обратив внимание на поведение ребенка и заметив некоторые нюансы, выносит заключение по этому поводу.

Выводы. Для коррекции психологических особенностей аутистических детей требуется специальная программа мероприятий, которая состоит из следующих основных этапов:

1) Психологическая коррекция:

а) построение отношений со взрослыми;

б) смягчение общего фона состояний страха, беспокойства, сенсорного и эмоционального дискомфорта;

в) поддержка психической активности ребенка для налаживания взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;

г) формирование целенаправленного поведения;

д) преодоление отрицательных форм поведения (агрессия, негативизм).

2) Педагогическая коррекция раннего детского аутизма:

а) налаживание активной связи с педагогом;

б) пропедевтика образования (коррекция специфического отставания речи, моторики, внимания, восприятия; формирование способностей воображения).

3) Медикаментозная коррекция раннего детского аутизма; поддерживающая психотерапевтическая и общеукрепляющая терапия.

4) Работа с семьей:

а) психотерапевтическая работа с семьей;

б) ознакомление родителей с психическими особенностями ребенка;

в) разработка программы индивидуального домашнего воспитания и образования аутистического ребенка;

г) обучение родителей методам воспитания аутистического ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Баттельхейм Б. Пустая крепость. Детский аутизм и рождение Я / Пер. с англ. – М.: Академический проект: Традиция, 2004. – 784 с.
2. Баенская Е.Р. Нарушения аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е.Р. Баенская // Дефектология. – 2008. – № 4. – 11-20 с.
3. Башина В.М. О синдроме раннего детского аутизма Каннера / В.М. Башина // Журн. невропатол. и психиатр. – 1974. – Т. 74, вып. 10. – 1538-1542 с.
4. Фрумкина Р.М. Детский аутизм, или странность разума / Р.М. Фрумкина, Т.Е. Браудо // Человек. – 2002. – Т. № 1. – 127-132 с.
5. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с. – Серия «Психология ребенка».
6. Исаев Д.Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган // Аномальное развитие ребенка (психология), хрест., 2 т. – М.: ЧеРо: Высш. Шк., издат. МГУ, 2002. – 466-473 с.
7. Leo Kanner; Title: Autistic disturbances of affective contact. Journal: Nervous Child; Year: 1943; Volume: 2; – 217-250 pp.
8. Koegel LK, Camarata SM, Valdez-Menchaca M, Koegel RL. Setting generalization of question-asking by children with autism. American Journal on Mental Retardation. 1998;102: 346-357 pp.
9. Asperger H; tr. and annot. FrithU. 'Autistic psychopathy' in childhood // Autism and Asperger syndrome / FrithU.– Cambridge University Press, 1991. – 37–92 pp.
10. People with autism //www.autismspeaks.org.
11. Autism treatment for children // http://www.qsti.org/.
12. Блейлер Э. Аффективность, внушение, паранойя / Э. Блейлер. – М.: ВINITI, 2001. – 208 с.
13. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Москвина / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
14. Wing L (1981). «Asperger's syndrome: a clinical account». PsycholMed 11 (1): 115-29 pp.
15. Bleuler E. (1912). «Das autistische Denken». Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen (Deuticke) 4: 1-39 pp.

УДК 159.9

**ПРОГРАМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ
З РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ В УМОВАХ
ДЕРЖАВНИХ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ**

Парасей-Гочер А.О., аспірант
відділу педагогічної психології і психології праці
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлений зміст психолого-педагогічного тренінгу «До нових берегів» як засобу духовного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку, який охоплює компоненти змістовних категорій духовності краси, добра та істини.

Ключові слова: духовний розвиток, психолого-педагогічний тренінг, підлітки – вихованці інтернатних закладів опіки.

В статье представлено содержание психолого-педагогического тренинга «К новым берегам» как способа духовного развития детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, подросткового возраста, который охватывает компоненты содержательных категорий духовности – красоты, добра и истины.

Ключевые слова: духовное развитие, психолого-педагогический тренинг, подростки – воспитанники интернатных учреждений.

Parasiei-Hocher A.O. THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TRAINING FOR DEVELOPMENT OF SPIRITUALITY ADOLESCENTS – BOARDING SCHOOL STUDENTS

The article presents the content of the psycho-pedagogical training “To the new shores” as a means of spiritual development of orphans, deprived of parental care adolescence, which covers the components of meaningful categories of the spirituality of beauty, goodness and truth.

Key words: spiritual development, psychological and pedagogical training, adolescents - boarding school students.

Постановка проблеми. Процес онтогенетичного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування,

відбувається в державних закладах опіки (притулок, будинок дитини загального типу або загальноосвітня школа-інтер-



нат) – місця проживання та виховання, куди влаштовуються діти від народження до 18 років з різних соціальних, психологічних обставин, охоплює значну частину їхнього життя. Численні дослідження науковців в області психології, педагогіки, логопедії та дефектології свідчать, що позбавлення батьківського піклування в ранньому дитинстві призводить до батьківської депривації, порушення прихильності, що є результатом нестійкої емоційної сфери, високим рівнем тривожності, ускладнює процес розвитку пізнавальної сфери та комунікативної адаптації.

Беручи до уваги той факт, що кількість наукових психолого-педагогічних досліджень з формування та розвитку соціально адаптованих, творчих, духовно спрямованих дітей та підлітків безперервно зростає, тому необхідність розробки програми духовного розвитку у виховній системі державних інтернатних закладів опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, є надзвичайно актуальною. Отже, з урахуванням психологічних особливостей підлітків-сиріт та вирішення проблеми формування духовних ідеалів, цінностей та смислів нами розроблена програма психолого-педагогічного тренінгу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблемі дослідження соціального сирітства присвячені роботи В.С. Мухіної, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих та ін. Психолого-педагогічні умови та міжособистісні стосунки вихованців закладів розглядаються в роботах І.В. Дубровіної, М.І. Лісіної, Л.М. Шипіциної, Т.І. Шульги та ін. Порушення прихильності та батьківська депривація описані в роботах зарубіжних науковців Дж. Боулбі, Й. Лайнгеймер, З. Матейчек та ін. У наукових дослідженнях Л.І. Божович, М.Ю. Кондрат'єва, В.С. Мухіної, Ю.М. Орлова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Д.І. Фельдштейна визначаються психологічні особливості підлітків-сиріт, які мешкають в умовах інтернатних закладів.

Психолого-педагогічний тренінг як засіб та метод соціального та психологічного навчання останнім часом займає провідне місце в затребуваних видах психологічної практики.

Як засіб групового корекційного навчання з психічного та соціального розвитку психолого-педагогічний тренінг знайшов своє відображення в роботах Г.О. Ковальова, А.П. Ситникова, Л.А. Петровської та ін.

У сучасних дослідженнях з розвитку духовності та духовних цінностей психолого-педагогічний тренінг має широке застосування (І.С. Булах, О.І. Климишин, Е.О. Помиткін, О.В. Шкіренко та ін.).

Метою статті є висвітлення змісту психолого-педагогічного тренінгу як засобу формування ціннісно-смиислового, пізнавального, емоційно-естетичного та комунікативно-поведінкового компонентів процесу духовного розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, підліткового віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічними особливостями духовного розвитку підлітків-сиріт в умовах проживання та навчання на базі державних закладів опіки вважаємо збагачення духовними ознаками особистості підлітка, репрезентованих у ціннісно-смисловій, пізнавальній, емоційно-естетичній та комунікативно-поведінковій сферах посередництвом психолого-педагогічного тренінгу, оскільки провідною діяльністю в підлітковому віці є спілкування, формування світогляду, системи цінностей, ідеалів та переконань (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, І.С. Кон, А.В. Мудрик, М.В. Савчин) [5; 6].

Варто зазначити, що існує велика кількість різноманітних видів психологічних тренінгів. Та їх різноманітність відрізняється, здебільшого, поставленою метою (К. Рудестам).

Зокрема, І.В. Вачков об'єднує такі загальні завдання:

- дослідження психологічних проблем учасників групи і надання допомоги в їх вирішенні;

- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я;

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування з людьми;

- розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя і успіху [1, с. 25].

Нині психологічний тренінг як активний метод групового навчання значно затребуваний у практичній діяльності педагогів та психологів, оскільки, як зазначає А.Г. Грецов, – «це активне навчання за допомогою придбання та осмислення життєвого досвіду, який моделюється в міжособистісній взаємодії в ході ігор та дискусій» [2, с. 3].

С.Д. Дерябо класифікує психологічні тренінги за «чотирма парадигмами, найбільш загальними моделями, що відобра-

жають позиції психолога та учасників тренінгу» [2, с.12]:

1. Тренінг як дресура (в даному виді тренінгу існує чітка задача для учасників – слідувати інструкціям тренера).

2. Тренінг як репетиторство (тренер виступає в ролі репетитора, який надає учасникам необхідні знання та навички, за рахунок яких формуються засоби поведінки).

3. Тренінг як наставництво (в процесі даного виду тренінгу учасникам моделюються спеціальні завдання та вправи).

4. Тренінг як розвиток суб'єктності (даний вид тренінгу орієнтує учасників на динаміку процесу саморозвитку) [3, с. 111].

Психолого-педагогічний тренінг на відміну від індивідуальної форми психокорекційної роботи має низку істотних переваг, зазначених у дослідженні К.Рудестама:

– досвід перебування в спеціально організованих групах може допомогти у вирі-

шенні проблем, що виникають при міжособистісній взаємодії;

– група бачить суспільство в мініатюрі, що відображає в собі весь зовнішній світ і надає реалістичність штучно створюваним відносинам;

– досвід, придбаний у спеціально створеному середовищі, зазвичай переноситься на зовнішній світ;

– можливість отримання зворотного зв'язку та підтримку від інших членів групи, які мають подібні проблеми або досвід;

– у процесі тренінгу в групі усвідомлюється цінність інших людей і потреба в них;

– у тренінговій групі окрема особистість відчуває себе прийнятою іншими, довіряє їм;

– реакції, що виникають і проробляються в контексті групових взаємодій, можуть допомогти у вирішенні міжособистісних конфліктів поза групою;

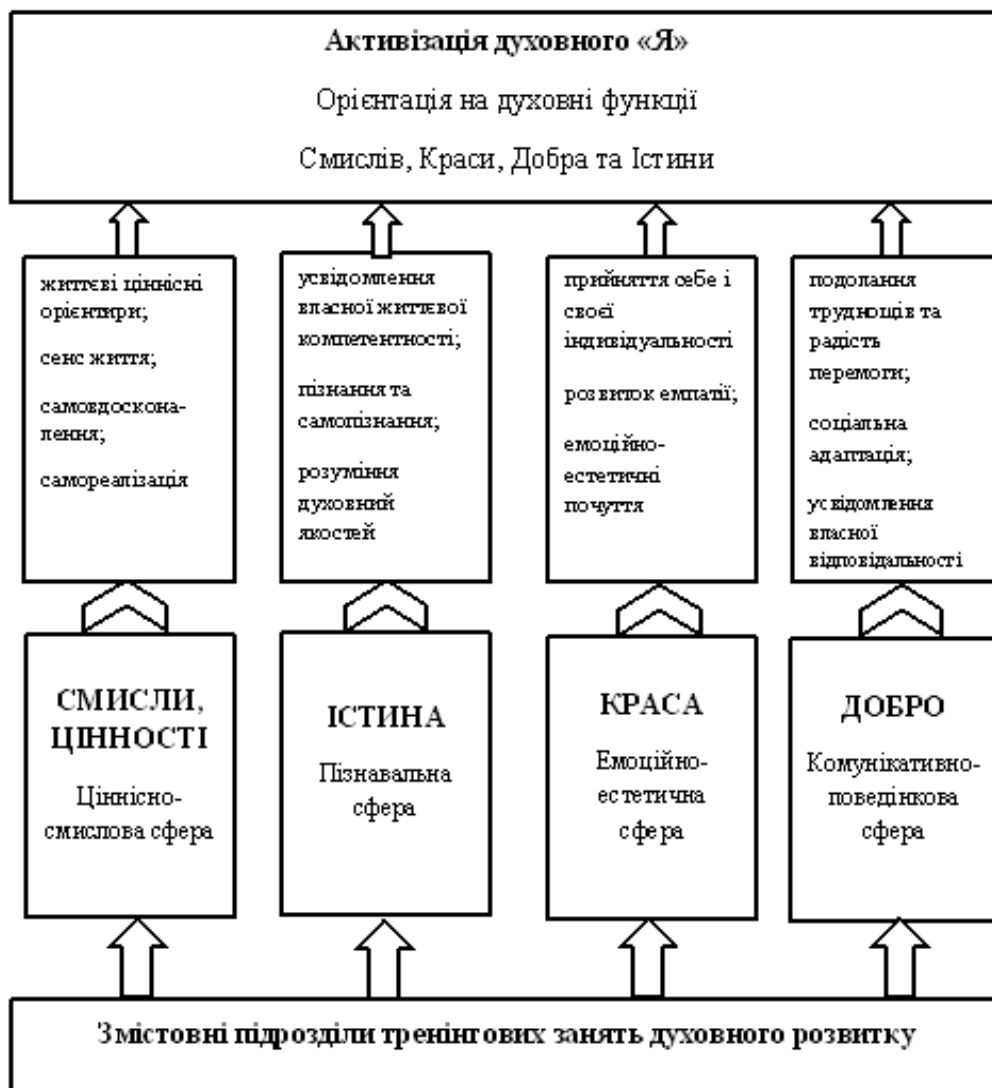


Рис. 1. Змістова програма психолого-педагогічного тренінгу



– у тренінговій групі засвоюються нові навички, учасники експериментують з новими стилями поведінки;

– у групі можна бути не тільки учасником подій, а й глядачем. Спостерігаючи з боку за ходом групових взаємодій, можна ототожнювати себе з активними учасниками і використовувати результати цих спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків;

– група може сприяти особистісному зростанню. Особистість неминуче ставиться в становище, що змушує її до самодослідження та інтроспекції;

– кожна спроба саморозкриття учасника групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів, і, відповідно, підвищується самооцінка особистості. [4, с. 6-7; 1, с. 26-27].

Зазначені вище теоретичні зміни життєвого ракурсу підлітків-сиріт, що сприяють їхньому гармонійному розвитку та самореалізації в соціумі, можливе при створенні духовно орієнтованого психолого-педагогічного супроводу.

Таким чином, нами була висунута ідея організації розвиваючого психолого-педагогічного тренінгу «До нових берегів», що сприяв би духовному розвитку підлітків-сиріт в умовах інтернатних закладів опіки.

Отже, тренінгова програма духовного розвитку складалась з чотирьох взаємопов'язаних тематичних блоків (мал. 1).

Тренінгова програма «До нових берегів» призначена для роботи з учасниками підліткового віку (12-14 років), учнів 6-8 класів.

Мета програми викладена у наступних завданнях:

– створення атмосфери довіри, співробітництва та взаєморозуміння;

– усвідомлення унікальності себе та кожної людини;

– розвиток пізнавальної активності про внутрішній світ особистості та її місце в світі;

– усвідомлення та зняття проявів негативних емоційних станів (тривожність, гнів);

– розвиток образного та творчого мислення;

– формування здатності співчувати;

– навчання підлітків застосовувати отримані знання та самостійно приймати правильні рішення;

– формування саморегуляції;

– спонукання до пошуку краси, добра та істини.

Особливість змісту тренінгу полягає в тому, що розвиваючий курс програми являє єдиний ланцюжок взаємопов'язаних підрозділів, представлених за чотирма напрямками: *ціннісно-смисловий (ідеали,*

смисли, цінності), пізнавальний (істина), емоційно-естетичний (краса) та комунікативно-поведінковий (добро).

Завданням першого тематичного блоку було формування *ціннісно-смиислової сфери* духовного розвитку підлітків. Цей блок містив вправи, стрижневим завданням яких полягало в аналізі внутрішнього світу особистості, її ідеалів та пріоритетних смислів. Усвідомлення в спрямуванні на самореалізацію та саморозвиток.

Розвиток *пізнавальної сфери* духовності було висвітлено в другому тематичному блоці. На даному етапі тренінгу здійснювалося ознайомлення з морально-духовними принципами. Особливу увагу приділено усвідомленню власної життєвої компетентності, розуміння себе та інших як цілісної та неповторної особистості, розмірковуванню про необхідність розвивати свої пізнавальні та творчі здібності.

Третій тематичний блок був зорієнтований на формування *емоційно-естетичної сфери*. Цей блок реалізовувався набором вправ, за допомогою яких у підлітків формувалися морально-естетичні почуття, сприйняття та вміння їх виражати. Розвивалися здібності до емпатії. Особливу увагу приділено формуванню ціннісного ставлення до себе, інших.

Спрямованість на розвиток *комунікативно-поведінкової сфери* полягало в завданні четвертого тематичного блоку. Основним пріоритетом на заняттях було формування відповідальності та внутрішньої позиції активного саморозвитку. Процес усвідомлення духовної категорії добра дозволив учасникам аналізувати та формувати навички соціально-комунікативної взаємодії, вміння оцінювати та контролювати свою поведінку. Розглянемо детальніше зміст тренінгових занять та психологічні особливості розвитку духовності особистості учасників тренінгу.

У даному курсі тренінгової програми «До нових берегів» використаний позитивний підхід у роботі з підлітками, вихованцями інтернатних закладів. Програма створює атмосферу довіри та певних умов для самопізнання підлітком та пізнання інших людей, допомагає учасникам сформулювати та обрати гідні цінності та смисли. Суспільна взаємодія в тренінговому курсі допомагала вихованцям виробити певну систему міркувань (досвід). У ході таких міркувань вони переконувалися, що їм необхідні певні знання, вміння, навички, але без чого точно не обійтися – це без навички завжди радитися зі своєю совістю. Ми були готові до того, що підлітки-сироти, такі недовірливі, і скривджені життям начебто постій-

Таблиця 1

Навчально-тематичний план психолого-педагогічного тренінгу духовного розвитку

№ з/п	Тема заняття (Шляховий лист мандрівника)	Кількість годин
I. Ціннісно-смысловий блок. Ідеали, Цінності, Сенси «Підняти вітрила!»		6
1.1	Знайомство. На безмежному океані життя	1
1.2	Прямий шлях	1
1.3	Спіймай хвилю	1
1.4	Життєвий вибір видатних людей	1,5
1.5	На кого рівнятися	1,5
II. Пізнавальний блок. Істина «Як ти човен назвеш, так він і попливе»		5
2.1	Селфі	1
2.2	Ти оригінал – не стань копією	1
2.3	Лайкни себе	1
2.4	Схоже, що ніхто...	1
2.5	Графіті	1
III. Емоційно-естетичний блок. Краса «Скарби з дна океану»		6
3.1	По безмежному синьому океану	1
3.2	Скарби з дна океану – перлини характеру	1,5
3.3	Хто мій ближній	1,5
3.4	Додай фарб	1
3.5	Море та небо. Висота та глибина	1
IV. Комунікативно-поведінковий блок. Добро «Тримай курс на мрію!»		6
4.1	Плисти за течією?	1
4.2	Маршрут обираєш ти	1
4.3	Найголовніше в житті (добро починається з тебе)	1
4.4	Розв'язуємо «морські вузли» відносин	1,5
4.5	Ти біля штурвалу корабля	1,5

но перевіряли нашу здатність бути з ними чесними. Тому, разом вирушаючи в дорогу (плавання) на пошуки Смыслу, Краси, Добра і Істини, отриманий досвід став для них маяком, життєвим мірилом, путівником.

Стимулювання духовного росту та моральної активності підлітків є ключовою метою даної програми.

Тематичний план тренінгової програми духовного розвитку підлітків-сиріт представлений в табл. 1.

Перший блок «Підняти вітрила!»

У духовному житті підлітка дуже важливо розвивати цілісність сприйняття світу. Тому мета цього блока полягає у висвітленні таких категорій духовності як ідеали, сенси, цінності. Підліткам властиво ототожнювати себе із дорослими, особливо перебуваючи в «стінах» інтернату. Саме через знайомство із світом, досвідом багатьох відомих людей, розмірковуючи над сенсом людського буття, торкаючись питання ідеалів та цінностей, підлітки осмислювали категорії духовності.

Другий блок «Як ти човен назвеш, так він і попливе»

Зміст другого блока полягає у сприянні усвідомлення себе підлітком як цілісної, унікальної особистості, ідентифікації з оточуючими. Тому в даному випадку важливо не стільки накопичення підлітком знань, понять, інформації, скільки в здатності до їх оволодіння та систематизації. Пізнання самого себе, своєї гідності, розкриття потенціалу та визначення власних особистісних можливостей розвитку сприяє вибору в життєвому напрямку підлітків.

Третій блок «Скарби з дна океану»

Цей тематичний блок розкриває емоційно-естетичне сприйняття та відображення свого ставлення до себе, людей. Полягає у здатності сформуванню творчий потенціал, значимість та цінність духовної культури.

Четвертий блок «Тримай курс на мрію»

Даний розділ програми націлений на те, щоб допомогти підліткам визначити належні межі поведінки і спонукати звернутися до засвоєних знань та набувати «духов-



ної сили» щоразу за наявності перешкод на шляху до мети. Головним завданням цього блока є формування моделі відповідальності, потреби в саморозвитку, само-реалізації.

Форми та методи роботи.

Розвиток духовної особистості вимагає впровадження таких методичних форм і прийомів, які допомагають моделювати навчальний процес на заняттях відповідно до поставленої мети. Тому червоною ниткою через 20 уроків курсу проходить захоплююча і повчальна історія про знайдену пляшку з незвичайною картою, на якій прокладено шлях до *Нових берегів*. В якості основних засобів навчання використовуються ігри та вправи, використання посильних проєктів, міні-творів, тестів, дружніх побажань. Активність учасників стимулюється різними тестовими завданнями, дискусіями, рішеннями різних проблем у взаєминах, роздумами над притчами. Практичні заняття передбачають виконання завдань на вміння сформулювати вивчені поняття, дати пораду чи рекомендацію з проблеми, висловити своє судження, обґрунтувати рішення, дати порівняльну характеристику.

Організація тренінгового заняття

Тренінгові заняття проводяться раз на тиждень (та пропонуємо один раз для перегляду художньої кінострічки, тривалістю 90-120 хвилин). Тривалість заняття – 90 хвилин. Кожне із занять складається з декількох частин:

1. Ритуал привітання (в кругу) (5 хв.).
2. Вправа для розвитку комунікативності (розминка) (5-10 хв.).
3. Рефлексія попереднього заняття (10 хв.).
4. Роз'яснення головної теми заняття (20 хв.).
5. Вправи та ігри, які дозволяють засвоїти основний зміст теми (30 хв.).
6. Рефлексія заняття (10 хв.).

7. Ритуал прощання (5 хв.).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що психолого-педагогічний тренінг є одним з ефективних методів формування та розвитку навиків, що відповідають підлітковому віку. Враховуючи психологічні особливості духовного розвитку підлітків-сиріт, психолого-педагогічний тренінг базувався та реалізовувався на комплексі компонентів, які включають ціннісно-смыслову, пізнавальну, емоційно-естетичну та комунікативно-поведінкову сфери.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо опублікування даного психолого-педагогічного тренінгу «До нових берегів». Значущість та актуальність розвитку духовності у підлітків – вихованців інтернатних закладів опіки зумовлюють необхідність у складанні методичних рекомендацій для практичних психологів та соціальних педагогів щодо застосування даної програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учебное пособие / И.В. Вачков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Ось-89», 2001. – 224 с.
2. Грецов А.Г. Тренинг общения для подростков / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2006. – 160 с.
3. Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие / С.Д. Дерябо, И.В. Вачков. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Кьелл Рудестам. – СПб.: Питер Ком, 1998.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 47–54.
6. Эльконин Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 144 с.

УДК 378.015.31:17.022.1

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ СУВЕРЕННИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Педоренко В.М., асистент
кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті представлено основні завдання, форми, принципи програми формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів, проаналізовано основні етапи формувального експерименту.

Ключові слова: суверенні моральні цінності, майбутні психологи, мотиваційно-потребовий, когнітивний, поведінковий та рефлексивний компоненти суверенних моральних цінностей.

В статье представлены основные задачи, формы, принципы программы формирования суверенных нравственных ценностей у будущих психологов, проанализированы основные этапы формирующего эксперимента.

Ключевые слова: суверенные нравственные ценности, будущие психологи, мотивационно-потребностный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный компоненты суверенных нравственных ценностей.

Pedorenko V.M. THE THORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PROGRAM OF FORMATION THE SOVEREIGN MORAL VALUES IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

The main tasks, forms, principles of the program of formation the sovereign moral values in future psychologists are presented in the article, the main stages of the teaching experiment are analyzed.

Key words: sovereign moral values, future psychologists, motivational-need, cognitive, behavioral and reflexive components of sovereign moral values.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Протягом останніх років відбувається значний прогрес інформаційних технологій, програмного забезпечення усіх сфер життєдіяльності людини і в цьому процесі все менше і менше уваги звертається на саму людину: її інтереси, цінності, переконання. Суспільство від психолога очікує здатності проявляти соціальну активність, незалежність, самостійність, креативність у вирішенні різних проблем, натомість пропонує загальноприйняті норми, правила, цінності. Однак, крім загальноприйнятих моральних цінностей, майбутньому психологу важливо сформувані власні, стійкі, незалежні, суверенні моральні цінності, через призму яких він здійснюватиме професійну діяльність, оцінюватиме власне життя та життя інших людей. Тому актуальним завданням сьогодення є розробка відповідних програм формування власних, суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема актуальності формування моральних цінностей молоді завжди привертала увагу науковців. Вивченням даної проблеми займалися І.С. Кон, Д.О. Леонт'єв, І.Д. Бех,

М.Й. Боришевський, М. Рокич, М.В. Савчин та ін. [1; 3; 6;8]. Так, Е. Еріксон підкреслював значущість процесу автономії у становленні морального «Я» [2], а на важливості формування власної системи моральних цінностей, які регулюватимуть поведінку людини, наголошує Д.О. Леонт'єв [3].

Виділення невиділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття. Формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів відбувається у вищих під час вивчення цілого ряду навчальних, найперше психологічних дисциплін. Отримані та засвоєні знання, вміння і навички щодо розвитку власних моральних цінностей студенти-психологи мають можливість використовувати та апробувати під час проходження навчальних практик. Багато вмінь і навичок формуються у майбутніх фахівців під час науково-дослідницької роботи з написання курсових і дипломних робіт. Тому викладачі вишів чітко усвідомлюють, що необхідно створити відповідне середовище, яке б:

- сприяло розвитку суверенності ціннісних орієнтацій майбутніх психологів;
- якісно підвищило б інтерес до самовдосконалення та самоактуалізації;
- спонукало б студентів до пошуку нових, креативних рішень, підходів до вирішення поставлених завдань.



В умовах модернізації системи освіти вибудовується нове освітнє середовище, яке спрямоване на реалізацію особистісного та професійного розвитку учасників, яке має стимулювати студентів до більш ефективної самостійної, творчої діяльності (самоосвіти, самовиховання та саморозвитку) [7, с. 195]. Дані тенденції зумовили ріст вимог до особистості майбутнього психолога як до активного, креативного, сміливого фахівця із сформованими стійкими суверенними моральними цінностями.

Формулювання цілей статті. Метою статті є представити запропоновану програму формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів, її етапи, форми, принципи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У роботі з майбутніми психологами важливим завданням є використання комплексу засобів, які сприятимуть розвитку у них необхідних для успішної професійної діяльності суверенних моральних цінностей.

Головною метою формувальної програми є надання психологічної допомоги майбутнім психологам в актуалізації їхніх особистісних моральних цінностей, розкритті творчого особистісного потенціалу через процес самопізнання, оволодіння вміннями відстоювати власні інтереси, переконання, цінності, розуміти їх сенс, проявляти творчість, самостійність, вирішувати професійні завдання на основі власних моральних цінностей.

З метою виявлення ефективних засобів та умов формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів нами проведено формувальний експеримент, який забезпечив простежування змін психологічних показників у процесі активного впливу дослідника на особистість майбутнього психолога загалом. Формувальний експеримент дав нам можливість зафіксувати факти, що виявляються, а також через створення спеціальних ситуацій розкривати тенденції формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів, їхнього професійного становлення. Такий метод забезпечує поєднання психологічних досліджень з педагогічним пошуком та підбором найбільш ефективних форм освітнього процесу.

Основними завданнями експерименту є створення дослідником відповідних розвивальних умов, в яких стимулюватимуться позитивні зміни суверенних моральних цінностей у досліджуваних, а також здійснення контролю за їхнім перебігом. Це дасть можливість змінювати незалежні змінні і

одночас впливати на індивіда та викликати необхідні залежні змінні в структурі суверенних моральних цінностей.

Процедура проведеного нами формувального експерименту передбачала:

1. Вибір об'єкта, предмета дослідження.
2. Вибір параметрів незалежної та залежної змінних з метою одержання необхідних даних.
3. Створення спеціальних умов для зовнішньої і внутрішньої активності досліджуваних, які відповідають гіпотезі дослідження, вибір засобів впливу.
4. Фіксацію мотиваційно-потребових, когнітивних, поведінкових, рефлексивних реакцій досліджуваних на вплив.
5. Підбір методів опрацювання одержаних даних та їхньої інтерпретації.

На першому етапі нами реалізовано констатувальний експеримент першого порядку, спрямований на встановлення існуючих характеристик і властивостей предмета дослідження. У констатувальному експерименті взяли участь 235 майбутніх психологів та 98 успішних практикуючих психологів. Серед досліджуваних майбутніх психологів випадковим чином були сформовані дві групи: експериментальна та контрольна. Суттєвих відмінностей між цими двома вибірками на початковому етапі формування суверенних моральних цінностей не було виявлено. Майбутні психологи експериментальної групи брали участь в усіх етапах експерименту та проходили цикл формувальних впливів. Контрольна група була створена з метою порівняння та оцінювання результативності формувального експерименту, оскільки дослідження відбувалось у порівняльному варіанті.

Другим етапом дослідження був формувальний експеримент, який був реалізований за допомогою спеціально розробленої програми формувальних та розвивальних впливів. Учасниками формувального експерименту були студенти психологи 1-4-х курсів та студенти магістратури денної форми навчання, які на етапі констатувального експерименту мали середній або низький рівень розвитку компонентів суверенних моральних цінностей (мотиваційно-потребового, когнітивного, поведінкового, рефлексивного). Експеримент поєднав у собі різні процедури: навчальні, ігрові, практичні та ін.

На третьому етапі проведено контрольний експеримент другого порядку: було зроблено замір показників суверенних моральних цінностей, в якому взяли участь контрольна та експериментальна вибірки. Метою даного етапу дослідження було збір емпіричних показників суверенних мораль-

них цінностей майбутніх психологів після реалізації формувальних впливів. Для порівняння та встановлення ефективності здійснених у експериментальній групі (ЕГ) формувальних впливів одночасно проводився замір показників контрольної групи (КГ).

Детально проаналізуємо кожен етап формувального експерименту. Експериментальне дослідження тривало протягом 2016-2017 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Комплексний формувальний вплив, спрямований на формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів експериментальної групи, відбувався на основі розробленої нами програми (табл. 1).

Під час реалізації констатувального експерименту першого порядку було здійснено вивчення сформованості суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп, дослідження їхніх детермінант на початку формувального експерименту.

Обробка емпіричного матеріалу включала якісний та кількісний аналіз отриманих результатів, визначення достовірних відмінностей у прояві психологічних характеристик особистості, зокрема суверенних моральних цінностей, з метою вибору подальшої психолого-педагогічної стратегії та тактики дослідження.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що під час навчання у вишах студенти не здатні самостійно визначити шляхи самореалізації, самовдосконалення, крім того не схильні організувати свій час та простір, проявляти креативність, суверенність, визначити основну мету, відстоювати власні переконання, цінності, а натомість орієнтуються на загальноприйняті норми, правила, цінності, проявляють залежність від думки оточуючих про них.

У зв'язку з недостатнім рівнем розвитку суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів постає питання про розробку спеціальної психологічної програми їх актуалізації та формування.

Дослідження особливостей мотиваційно-потребового компоненту суверенних

Таблиця 1

Програма формувального експерименту формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів

№ з.п.	Форма впливу	Зміст	Тривалість
1	Гурткова робота «Проблема розвитку моральних цінностей майбутнього психолога»	Сприяння майбутнім психологам в усвідомленні ними загальносуспільних і власних моральних цінностей, ідеалів через процес самопізнання, в оволодінні вміннями відстоювати власні інтереси, переконання, цінності, розуміти їх сенс, у прояві творчості, самостійності, у вирішенні професійних завдань на основі власних моральних цінностей.	Вересень-грудень 2016 р.
2	Спецкурс «Суверенні моральні цінності психолога»	Ознайомлення майбутніх психологів із змістом поняття суверенних моральних цінностей, їх значенням у здійсненні ними професійної діяльності, основними шляхами і прийомами їх розвитку, розкриття творчого особистісного потенціалу студентів	Лютий-квітень 2017 р.
3	Тренінг формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів	Розвиток внутрішньої рефлексії, умінь диференціювати внутрішні переживання, навичок формування суверенних моральних цінностей через аналіз, переосмислення власних моральних знань, переконань, ідеалів, Сприяння розвитку суб'єктної позиції в межах змодельованої майбутньої професійної діяльності	Травень 2017 р.
4	Коучінг «Робота з цінностями»	Усвідомлення студентами-психологами власних моральних цінностей, їх значущості, сенсу власної мети, відповідності між метою та особистісними моральними цінностями	Постійно
5	Самостійна робота студентів, спрямована на регуляцію процесу формування власних моральних цінностей	Сприяння поглибленню процесу рефлексії як здатності майбутніх психологів відійти на певну дистанцію стосовно себе самого, розвиток здатності розуміти сенс власних вчинків, здатності ними керувати	Постійно



моральних цінностей у майбутніх психологів засвідчив досить високі показники його розвитку (62,5% досліджуваних мають високий рівень розвитку даного компонента), що свідчить про їхнє прагнення до самоактуалізації, реалізації себе як майбутнього професіонала. Однак показники когнітивного, поведінкового та рефлексивного компонентів суверенних моральних цінностей мають недостатній рівень розвитку, що пояснюється нездатністю майбутніх психологів реалізувати власне прагнення до самоактуалізації, відсутністю необхідних знань, уявлень про власні моральні цінності, переконання, недостатню сформованість умінь розмежовувати власні моральні цінності та загальносуспільні, їхню орієнтацією у поведінці на загальносуспільні цінності, недостатню здатність аналізувати, переосмислювати власні моральні знання, почуття, переконання, ідеали, поведінку.

Переходячи до розробки програми формульовального експерименту, ми відштовхувались від того, що розвиток суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів буде більш ефективним за таких умов:

- виокремлення компонентів структури і змісту формульовальної роботи з майбутніми психологами;

- забезпечення формування власних, стійких моральних цінностей майбутніх психологів та їх прояв у когнітивній, поведінковій, рефлексивній складових;

- впровадження особистісно орієнтованого соціально-психологічного тренінгу, основною метою якого є розвиток в особистості таких знань та вмінь, які необхідні їй для реалізації конкретних професійних та особистісних завдань, розвиток таких її рис, як самостійність, креативність, відповідальність, ініціативність. Специфіка тренінгу полягала в тому, що він сприяв розвитку конкретних психічних функцій, навичок, якостей за рахунок тривалого перебування учасників у ситуації постійної мотиваційної підтримки й заохочення. У тренінгу студенти ЕГ набувають досвід і оволодівають психологічним інструментарієм керування мотивацією самовдосконалення, формування власних моральних цінностей, вміння застосовувати їх у повсякденному житті. Цей досвід і відповідні психотехніки майбутні психологи надалі можуть застосовувати у своїй професійній діяльності, в різних ситуаціях. Проведене нами дослідження засвідчило, що в студентів, які брали участь у тренінгу, змінюються життєві пріоритети, ставлення до навчання і до своєї майбутньої професійної діяльності.

Під час реалізації формульовального експерименту за мету ставилось розв'язати наступні дослідницькі завдання:

- добір засобів та технологій, що опосередковують процес формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів;

- обґрунтування сутності та психолого-педагогічних умов ефективного впливу на розвиток суверенних моральних цінностей досліджуваних;

- використання адекватних корекційно-розвивальних заходів щодо зміни суверенних моральних цінностей у студентів ЕГ.

Система формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів спрямована на розвиток її складових компонентів: мотиваційно-потребового, когнітивного, поведінкового, рефлексивного.

На нашу думку, для одержання більш вагомих результатів у процесі формування власних стійких незалежних моральних утворень важливо планувати і проводити роботу із застосуванням комплексу різних форм роботи у вищих: проведення консультативної, гурткової, тренінгової роботи, спецкурсу, самостійної індивідуальної майбутніх психологів. Працюючи над розробкою системи заходів щодо реалізації поставлених завдань формульовального експерименту, ми відштовхувались від того, що в освітньому процесі є багато можливостей для особистісного та професійного саморозвитку, формування власних моральних цінностей, які безпосередньо пов'язані з обраною професією: креативність, суверенність, розвиток себе як особистості і як майбутнього професіонала та ін. Спеціально організовані впливи повинні сприяти формуванню суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів.

Виходячи із поставленої мети, ми визначили для себе наступні завдання:

1. На початку експерименту (перший зріз) виявити рівень розвитку суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів контрольної та експериментальної груп, зокрема, вивчити рівні розвитку складових компонентів суверенних моральних цінностей, особливості їх ціннісних орієнтацій.

2. У процесі реалізації формульовального експерименту нами застосована розроблена програма «Формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів». Вона включала: а) гурткову роботу «Проблема розвитку моральних цінностей майбутнього психолога»; б) спецкурс «Суверенні моральні цінності психолога»; в) коучінг «Робота з цінностями»; г) рекомендації щодо самостійної роботи студентів, спрямованої на регуляцію ними процесу фор-

мування власних моральних цінностей; д) спеціально розроблений тренінг формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів.

3. Проведення порівняльного аналізу результатів розвитку суверенних моральних цінностей студентів ЕГ та КГ на початку та в кінці експерименту.

У формульованому дослідженні до контрольної та експериментальної груп були включені досліджувані різних курсів навчання із середнім та низьким рівнями розвитку суверенних моральних цінностей (всього 186 осіб). Контрольна група досліджуваних складала 95 осіб, експериментальна – 91 особа. До експериментальної групи увійшли майбутні психологи від I курсу до магістратури, які добровільно виявили бажання працювати над формуванням власних моральних цінностей. Щоб переконатися на початковому етапі, що показники контрольної та експериментальної груп не відрізняються один від одного, було зроблене порівняльне вивчення даних за основними емпіричними показниками. Враховуючи предмет та гіпотезу дослідження, такими показниками визначені: 1) рівні розвитку суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів; 2) ціннісні орієнтації досліджуваних. Відбір в ЕГ і КГ студентів різних курсів давав нам можливість виявити, на якому етапі у виш (на якому році навчання) програму корекції та формування суверенних моральних цінностей.

Проведена нами порівняльна перевірка основних показників рівня розвитку суверенних моральних цінностей майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп підтверджує відсутність до початку експериментального впливу статистично значущих відмінностей між показниками суверенних моральних цінностей досліджуваних студентів ЕГ та КГ.

Основні принципи організації та реалізації програми формування суверенних моральних цінностей майбутніх психологів ґрунтуються на розроблених у вітчизняній психології фундаментальних положеннях про те, що особистість є цілісною психологічною системою, яка формується у процесі життєдіяльності на основі засвоєння суспільних форм свідомості та поведінки [1; 3; 5]. В якості найбільш важливих принципів формульованої роботи нами виділені такі:

– принцип взаємозв'язку вікового та індивідуального розвитку, який визначає індивідуальний підхід до формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів у контексті вікових особливостей їхнього розвитку, який передбачає врахування вікових закономірностей їхнього

психічного розвитку, а саме, соціальної ситуації розвитку в юнацькому віці, основних психічних новоутворень та провідної діяльності [4; 5];

– принцип єдності корекції та розвитку, який полягає у тому, що прийняття рішення про необхідність формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів базується виключно на основі психолого-педагогічного аналізу зовнішніх та внутрішніх чинників їхнього розвитку в юнацькому віці [7];

– принцип діяльнісного підходу до здійснення корекції, який заснований на тому, що саме активність майбутніх психологів є рушійною силою розвитку власних моральних цінностей. Даний принцип проголошує, що одним із провідних способів формування суверенних моральних цінностей є організація активної діяльності досліджуваних, під час якої створюються необхідні умови для орієнтування у незрозумілих, конфліктних ситуаціях, створюється основа для позитивних змін у особистісному та професійному розвитку особистості [5];

– принцип системності корекційних, розвивальних та психопрофілактичних заходів, який полягає у відображенні зв'язку різних аспектів особистості та нерівномірності їх розвитку, в усуненні причин суперечностей між ними.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, запропонована нами програма формування суверенних моральних цінностей у майбутніх психологів сприятиме розвитку у них умінь диференціювати внутрішні переживання, навичок формування суверенних моральних цінностей через аналіз, узагальнення, переосмислення власних моральних знань, переконань, ідеалів, а також умінь відстоювати власні інтереси, переконання, цінності, проявляти самостійність, творчість при вирішенні різних завдань. Це дасть можливість майбутнім психологам у майбутньому успішно виконувати професійні завдання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості / І. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 1-2. – С. 9-12.
2. Эриксон Э. Психологический кризис развития в отрочестве и юности / Э. Эриксон // Подросток и семья: хрестоматия / [под ред. Д.Я. Райгородского]. – Самара: Издательский Дом БАХРАХ. – М., 2002. – 656 с.
3. Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д.А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии / Д.А. Леонтьев. Изд-во Таганрогского гос. радиотехн. ун-та. – 2005. – № 7. – С. 16-21.



4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 304 с.

5. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості / С.Д. Максименко // Психологія. – 2005. – № 1. – С. 3-10.

6. Шульга Г.Б., Коломієць Л.І. Вплив професійної мотивації на виникнення внутрішньо особистісного

конфлікту в студентів першого року навчання / Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – № 6(10). – Вип. 10. – Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. – 181-195 с.

7. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2006. – 382 с.

УДК 159.923.2-057.875:159.944.4

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ТА КОПІНГ-РЕСУРСИ У СТРУКТУРІ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Резнікова О.А., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

Шамардіна А.В., студентка магістратури
факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

У статті представлені результати дослідження змістовних характеристик копінг-стратегій та копінг-ресурсів особистості студента, а також їх взаємозв'язок у структурі копінг-поведінки.

Ключові слова: *копінг-стратегії, копінг-ресурси, копінг-поведінка.*

В статье представлены результаты исследования содержательных характеристик копинг-стратегий и копинг-ресурсов личности студента, а также их взаимосвязь в структуре копинг-поведения.

Ключевые слова: *копинг-стратегии, копинг-ресурсы, копинг-поведение.*

Reznikova O.A., Shamardina A.V. COPING STRATEGIES AND COPING RESOURCES IN THE STRUCTURE OF COPING BEHAVIOR OF STUDENT PERSONALITY

This article shows results of informative characteristics of coping strategies and coping resources of student personality research as well as their interconnection in the structure of coping behavior.

Key words: *coping strategies, coping resources, coping behavior.*

Постановка проблеми. Сьогодні в центр дослідження проблем психології висуваються питання формування творчої, професійної та соціально відповідальної особистості, готової як до постановки, так і до розв'язання різноманітних суспільних та професійних завдань. Така необхідність пов'язана із соціально-економічними змінами, що відбуваються в нашому суспільстві, з підвищенням вимог до спеціалістів, до їхньої активності та відповідальності щодо власного професійного та особистісного розвитку. Зі сказаного витікає, що підготовка спеціалістів у вищих повинна визначатися цілями розвитку особистості, і насамперед – формуванням таких якостей, які забезпечують ефективність соціальної взаємодії з оточуючими та сприяють самореалізації особистості.

Ефективним напрямком особистісно-професійної підготовки майбутнього психолога є освоєння ним такої професій-

ної поведінки, яка дозволяла б успішно справлятися із професійними проблемами і стресовими ситуаціями. В якості одного з найбільш продуктивних підходів у вивченні поведінки майбутнього психолога пропонується використовувати теорію копінг-поведінки Р. Лазаруса і С. Фолькмана. Вочевидь, значущість професійної підготовки психологів зумовлює необхідність вивчення копінг-поведінки студента.

Аналіз останніх досліджень. Саме словосполучення «опанування поведінки» є аналогом англійського «coping behavior», яке, у свою чергу, походить від слова «cope», що в перекладі українською мовою дослівно означає – «подолати, впоратися». Саме тому «coping behavior» деякими вітчизняними психологами розуміється ще і як «психологічне подолання». У даний момент при дослідженні проблем подолання важких ситуацій використовуються такі поняття: «опанування поведінки», «ко-

пінг-поведінка», «активний копінг», «пасивний копінг», «копінг-ресурси», «копінг-механізми», «копінг-стратегії», «копінг-стиль», «копінг-профілактика», «копінг-превенція» тощо. Поняття «копінг-поведінка» («coping behavior») використовується для опису характерного способу поведінки людини в різних ситуаціях.

Проблематика адаптивного опанування поведінки більш повно розкрита в межах когнітивно-поведінкового підходу. Р. Лазарусом та його співробітниками (R.S. Lazarus, J. Coyne, S. Folkman, F.R. Halligan, A.D. Kanner та ін.) розроблено струнку концепцію, в якій копінг розглядається як центральна ланка стресу, а саме – як стабілізуючий фактор, що може допомогти особистості підтримати психосоціальну адаптацію на період впливу стресу. Особлива увага в цьому процесі приділяється двом основним конструктам – когнітивній оцінці та подоланню (купюванню) стресу. Слово «оцінка» в розглянутому контексті означає встановлення цінності або оцінювання якості чого-небудь, а «подолання» («coping») – поведінкові та когнітивні зусилля для задоволення зовнішніх і внутрішніх вимог, що оцінюються як такі, що «напружують» або «передбачають» ресурси особистості [1].

У вітчизняних дослідженнях опанування також домінує його когнітивістське трактування (Л.І. Анциферова, В.О. Бодров, Є.О. Варбан, Т.А. Данилова, Т.Л. Крюкова, К. Муздибаєв, С.К. Нартова-Бочаєв, Н.О. Сирота, В.М. Ялтонський). У центрі уваги вчених опиняються не стільки безпосередні поведінкові акти людини, скільки ті елементи когнітивної сфери особистості, що «відповідають» за вибір і здійснення опанування поведінки. До цієї сфери неминуче включаються: суб'єктивне значення, яке людина надає тій чи іншій ситуації, і розуміння нею тих чи інших відносин зі своїм близьким соціальним оточенням, які впливають на розвиток даної ситуації, і уявлення про свої можливі дії в ній. Іншими словами, опанування поведінки, або копінг розуміється як процес, що відбувається не лише на поведінковому, але й на когнітивному рівні; як індивідуальний спосіб взаємодії з ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини та її психологічних можливостей [1].

При всьому різноманітті поглядів багатьох дослідників об'єднує ідея особистісної обумовленості стратегії адаптації. В.О. Бодров, описуючи стратегії подолання критичних ситуацій, робить акцент на ролі особистісних особливостей в їх формуванні [1]. Т.М. Титаренко в межах психо-

логії життєвої кризи розглядає опанування поведінки як свободу ставлень особистості до складних обставин. Припускається, що успішність розв'язання складної життєвої ситуації залежить перш за все від самої людини, а саме, її ставлення до власних можливостей розв'язання конфлікту. Також підкреслюється зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору та ефективністю адаптаційних можливостей людини [2].

У теорії копінгу виділяють базові копінг-стратегії (розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки і базові копінг-ресурси особистості). До останніх відносять особливості інтер- і інтраперсонального розвитку (Я-концепція, локус контроль, агресія), особливості міжособистісної комунікації (емпатія, афіліація, сензитивність до відторгнення) і когнітивні ресурси [3]. Дана робота орієнтована на вивчення копінг-стратегій і копінг-ресурсів особистості студента.

Постановка проблеми. Метою статті є теоретичний аналіз і емпіричне дослідження базових копінг-стратегій і базових копінг-ресурсів особистості студентів (Я-концепція, локус контроль, емпатія, афіліація, сензитивність до відторгнення, сприйняття соціальної підтримки, мислення).

Виклад основного матеріалу. Базова копінг-стратегія розв'язання соціальних проблем розглядається як когнітивно-поведінковий процес, через який особистість виявляє ефективні стратегії подолання проблемних ситуацій, що зустрічаються в повсякденному житті, як основна копінг-стратегія, метою якої є відкриття широкого кола альтернативних рішень, що сприяють загальній соціальній компетентності [4].

Соціальна підтримка у загальному вигляді може бути визначена як використання соціальних зв'язків особистості при переживанні труднощів або неможливості самостійно подолати проблемну ситуацію. Функцію соціальної підтримки виконують соціальні мережі, які характеризують соціальне середовище особистості та являють систему відносин і зв'язків між індивідуумами, що можуть забезпечити або мобілізувати соціальну підтримку здоров'я [4].

Базисна копінг-стратегія уникнення є формою подолання стресу, направленою на зниження емоційного стресу раніше, ніж зміниться ситуація. Дана стратегія поведінки направлена на регулювання емоцій та підтримування афектної рівноваги, що сприяє пом'якшенню впливів стресорів за рахунок використання інтрапсихічних механізмів регуляції поведінки в ситуаці-



ях, розв'язання яких вимагає віддаленої дії. Копінг-стратегія уникнення – це механізм поведінки, заснованої на недостатньо розвиненій системі особистісно-середовищних копінг-ресурсів та активних копінг-стратегій. Ця стратегія направлена на опанування стресу, що сприяє його редукції, але забезпечує функціонування й розвиток індивіда на більш низькому функціональному рівні [4].

Копінг-ресурси можна розглядати в поняттях психологічних характеристик здорової особистості, що самоактуалізується, які були виділені психологами гуманістичного спрямування. Серед таких особливостей виділяють здатність особистості брати на себе відповідальність за свою поведінку, позитивна Я-концепція, вміння встановлювати дружні стосунки з оточуючими, вміння реалізовувати свої плани, готовність надавати допомогу тим, хто її потребує (А. Маслоу, К. Роджерс). Очевидно, що характеристики особистості, що самоактуалізується і розвинені копінг-ресурси співзвучні.

Я-концепція є одним з основних базових копінг-ресурсів особистості. Вона являє утворення складної конструкції, яке характеризується асинхронністю формування структурних компонентів. Її показники відрізняються різноплановістю становлення і варіативністю проявів. Я-концепція відображає вікові та індивідуальні особливості, включена у безліч зв'язків з іншими феноменами розвитку індивіда. Кожен з цих феноменів робить свій внесок у формування Я-концепції і водночас коригується і направляється її безпосередньою взаємодією. Я-концепція відіграє опосередковану роль у відображенні життєвих змін. Успішне подолання стресу призводить до набуття позитивного досвіду і зростання Я-концепції. Негативна Я-концепція свідчить про те, що людина недостатньо реалізує свої потенційні можливості [5].

Контроль особистості над середовищем є базовим копінг-ресурсом. Локус контроль визначається як схильність особистості бачити управління своїм життям у зовнішньому середовищі, або в самому собі. Локус контроль – результат осмислення навколишнього світу і свого місця в ньому. Інтернальна орієнтація особистості дозволяє проводити адекватну оцінку проблемної ситуації, обирати залежно від вимог середовища адекватну копінг-стратегію, соціальну мережу, визначити вид і обсяг необхідної соціальної підтримки [3].

Емпатія, яка є одним із важливих копінг-ресурсів, розглядається як складне утворення в структурі особистості. В основі

цього утворення – емоційна активність, здатність диференціювати переживання і стан в іншій людині і в самому собі, а також інтелектуальні та поведінкові характеристики особистості. Емпатія дозволяє обирати найбільш психологічно доцільні форми вираження свого ставлення в спілкуванні. Чим більше здатна і схильна людина до емпатії, тим вища її готовність до надання допомоги оточуючим у конкретній ситуації. Прийняття на себе ролі такого, що потребує допомоги, спочатку породжує емоцію співпереживання (емпатію), яка, в свою чергу, веде до здійснення дії допомоги [6].

Іншим важливим копінг-ресурсом особистості є афіліація. Афіліація визначається як різновид соціальних взаємодій, зміст яких полягає в спілкуванні із знайомими, малознайомими і незнайомими людьми і така їхня підтримка, що приносить задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Афіліативна потреба є інструментом орієнтації в міжособистісних контактах і регулює емоційну, інформаційну, товариську і матеріальну, соціальну підтримку шляхом побудови більш-менш ефективних відносин [6].

Сензитивність (чутливість) до відторгнення в процесі міжособистісної взаємодії є ще одним з важливих копінг-ресурсів. Сензитивність розглядається в якості основи здатності приймати і диференціювати сигнали зворотного зв'язку. Підвищена сензитивність до відторгнення сприяє зниженню самооцінки, блокує афіліативну потребу і перешкоджає адаптації в соціальному середовищі [6].

Когнітивні ресурси мають істотне значення серед чинників, що визначають ефективність копінг-поведінки. Когнітивні компоненти включені практично в усі механізми подолання стресу. Без достатньо розвинутого мислення неможлива реалізація базової копінг-стратегії вирішення проблем. У самому процесі вирішення проблем виділяють такі специфічні компоненти, як орієнтація в проблемі, формулювання проблеми, генерація альтернатив, прийняття рішення, виконання дозволу, перевірка результатів. Вирішення стресових ситуацій вимагає усвідомлення цілей і завдань, цілісного сприйняття ситуації рефлексії і критичності до власних дій. Когнітивний ресурс сприйняття соціальної підтримки визначається як упевненість особистості в тому, що її потреба в підтримці, інформації та зворотному зв'язку здійснюється [4].

Вибірку емпіричного дослідження копінг-поведінки особистості склали студенти 1-го, 2-го, 3-го, 4-го курсів факультету психології, економіки і управління Донбась-

кого державного педагогічного університету у віці від 18 до 25 років. Всього в дослідженні взяли участь 80 осіб.

Для вивчення копінг-стратегій у структурі копінг-поведінки студентів використовувалася методика Д. Амірхана в адаптації Н.А. Сирота і В.М. Ялтонського. Дослідження показали, що в структурі копінг-поведінки найбільш високу оцінку має стратегія розв'язання проблем. Вона склала $27,5 \pm 0,46$ бали (питома вага 38,6%). Друге місце в структурі копінг-поведінки займає стратегія пошуку соціальної підтримки. Вона склала $23,7 \pm 0,5$ бала (питома вага 32,5%). Інтенсивність використання копінг-стратегії уникнення та її питома вага в структурі копінг-поведінки виявилися найнижчими ($20,2 \pm 0,37$ бала, питома вага 28,9%).

Встановлено також, що в структурі копінг-поведінки студентів конструктивні стратегії розв'язання проблем і пошуку соціальної підтримки перебувають на середньому рівні. Так, високий рівень розвитку стратегії розв'язання проблем виявлений у 27%, середній рівень – у 67%, низький рівень – у 5% студентів. Високий рівень стратегії пошуку соціальної підтримки показали 27%, середній рівень – 64%, низький рівень – 9% студентів. Стратегію уникнення інтенсивно використовують 24% студентів. Середні показники за стратегією уникнення у 71%, низькі – у 5% студентів.

З метою дослідження Я-концепції як ключа до розуміння поведінки особистості, причин життяво важливих проблем використовувалася модифікована методика інтерперсональної діагностики Т. Лірі (варіант Л.М. Собчик).

Дослідження Я-реального студентів показало, що діапазон коливань показників перебуває у межах від 5,36 до 7,67 бала. Максимальний бал ($7,67 \pm 0,3$) набрано за 1 октантом, мінімальний бал ($5,36 \pm 0,02$) – за 2 октантом. Це свідчить про те, що студенти в цілому оцінюють себе як гармонійних особистостей, оптимістичних, упевнених у собі, незалежних, наполегливих у досягненні цілей, скромних, доброзичливих, готових прийти на допомогу. Вони легко вживаються у різноманітні соціальні ролі, схильні до проявів милосердя, артистичні, мають потребу в тому, щоб подобатися оточуючим.

Дослідження Я-ідеального студентів показало, що діапазон коливань показників перебуває у межах від 9,19 до 3,25 бала. Найбільш високі бали набрано за 1 і 8 октантами ($9,19 \pm 0,26$ та $9,03 \pm 0,34$ відповідно), найбільш низькі – за 4 і 5 октантами ($3,25 \pm 0,3$ та $3,69 \pm 0,24$ відповідно). Такі результати свідчать, що студенти прагнуть

бути більш доброзичливими та відповідальними, але з домінуючим типом міжособистісних відносин.

Статистично достовірні відмінності між показниками Я-ідеального та Я-реального виявлено за 8 та 4 октантами. Показники за 8 октантом зросли, показники за 4 октантом зменшились. Це свідчить про те, що студенти прагнуть в ідеалі бути безконфліктними, а за наявності міжособистісних конфліктів схильні самокритично оцінювати свою роль у ситуації, що склалася.

Статистично достовірні відмінності між показниками Я-ідеального та Я-реального виявлено також за 1 та 5 октантами. Показники за 1 октантом зросли, а 5 октантом – зменшились. Це свідчить, що студенти в ідеалі прагнуть до підвищення свого соціального статусу.

Заголом спостерігається помірне розходження між Я-реальним та Я-ідеальним, що складає 1,54 бала. Я-концепція студентів може бути визначена як збалансована, гармонійна.

Характеристики Я-концепції співвідносяться із базовими копінг-стратегіями та взаємно впливають одне на одного. Виявлено позитивні кореляційні зв'язки між показниками збалансованості Я-концепції та стратегії розв'язання проблем ($r = 0,228$). Помірні розходження реального та ідеального Я у студентів є позитивним чинником, який сприяє розвитку ефективної копінг-поведінки.

Дослідження особистісного контролю проводилося за допомогою методики РСК, розробленої Є.Ф. Бажиним, К.О. Голинкіною та О.М. Еткіндом. Тенденція до інтернального локус контролю у студентів виявлена в області міжособових стосунків (2,76 бала), в області здоров'я і хвороби (4,05 бала), в області сімейних стосунків (0,82 бала), в області досягнень (5,28 бала). Тенденція до екстернального локус контролю спостерігається в області виробничих стосунків (3,99 бала), в області невдач (1,07 бала). У цілому рівень генералізованого контролю студентів є екстернальним (16,30 бала).

Встановлено, що тільки 13% студентів мають відносно виражений інтернальний локус контроль в усіх областях діяльності. Локус контроль є однією з найбільш важливих характеристик самосвідомості особистості, а інтернальна його спрямованість грає істотну роль у розвитку копінг-поведінки. Виявлені негативні кореляційні зв'язки між показниками інтернального локус контролю і стратегії розв'язання проблем ($r = -0,224$). Це означає, що екстернальна орієнтація студентів перешкоджає використанню



у проблемних ситуаціях стратегії розв'язання проблем. Очевидно, що у процесі навчання у вишах необхідно розвивати у студентів відповідальність за свої дії і вчинки.

Дослідження комунікативних копінг-ресурсів (емпатія, афіліація, сензитивність до відторгнення) проводилося за допомогою методики А. Меграбяна в адаптації Л.П. Тер-Багдасаряна. Найбільш низькі бали виявлені за шкалою емпатії ($10,71 \pm 0,6$ бала, або 43,7% від максимальної міри вираженості). Найбільш високі бали виявлені за шкалою афіліації ($13,61 \pm 0,4$ бала, або 52% від максимальної міри вираженості). Проміжне місце за показниками займає шкала сензитивності до відторгнення ($12,46 \pm 0,32$ бала, або 49,7% від максимальної міри вираженості).

Виявлені негативні кореляційні зв'язки між показниками сензитивності до відторгнення і стратегії пошуку соціальної підтримки ($r = -0,217$); позитивні кореляційні зв'язки між показниками афіліативної ($r = -0,219$) і емпатичної ($r = -0,213$) тенденцій і стратегії пошуку соціальної підтримки; негативні кореляційні зв'язки між показниками афіліації і показниками копінг-стратегії уникнення. Таким чином, отримані результати свідчать, що копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки, уникнення пов'язані з такими особистісними особливостями як емпатія, афіліація і сензитивність до відторгнення.

Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками афіліації та позитивної Я-концепції ($r = -0,239$). Це означає, що студенти з помірною розбіжністю Я-реального і Я-ідеального прагнуть мати якомога більше друзів і активно проявляють свої наміри.

Серед чинників, що впливають на розвиток навичок опанування, когнітивні копінг-ресурси (мислення, сприйняття соціальної підтримки) мають особливе значення. Дослідження мислення за допомогою прогресивних матриць Равена показало, що переважна більшість студентів має досить високі показники з цього тесту. Студенти правильно виконали $43,36 \pm 0,49$ завдань, що в середньому оцінене на $4,36 \pm 0,07$ бала. При цьому 55% студентів отримали 5 балів, 31% – 4 бали, 13% – 3 бали і 1% – 2 бали. У переважній більшості студентів (86%) досить розвинений рівень мислення (тобто студенти отримали 4 – 5 балів).

Виявлені негативні кореляційні зв'язки між показниками мислення і стратегією відторгнення ($r = -0,213$). Це свідчить про необхідність активізації і розвитку когнітивних копінг-ресурсів студентів з метою розвитку ефективної копінг-поведінки.

Дослідження сприйняття соціальної підтримки проводилося за допомогою методики Г. Зімета в адаптації Н.А. Сирота і В.М. Ялтонського. Показник загальної оцінки склав 9,58 бала; за шкалою «сім'я» набрано $3,22 \pm 0,2$ бала, за шкалою «друзі» – $3,18 \pm 0,14$ бала, за шкалою «значимі інші» – $3,27 \pm 0,2$. Рівномірність розподілу балів за шкалами та висока міра вираженості сприйняття соціальної підтримки свідчить про позитивний характер інтерперсональних стосунків. Студенти впевнені у тому, що, за необхідності, за підтримкою вони можуть звернутися до сім'ї, друзів і референтних осіб. Виявлені позитивні кореляційні зв'язки між показниками сприйняття соціальної підтримки і стратегії пошуку соціальної підтримки і ($r = -0,220$).

Висновки. Копінг-поведінка визначається низкою особливостей базових копінг-стратегій (розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки, уникнення) і базових копінг-ресурсів (Я-концепція, локус контроль, емпатія, афіліація, сензитивність до відторгнення, сприйняття соціальної підтримки, мислення).

У структурі копінг-поведінки студентів переважають базисні активні копінг-стратегії розв'язання проблем і пошуку соціальної підтримки, що вказує на їхню успішну адаптацію до навчального процесу у вишах. При цьому у переважній більшості студентів розвиток цих стратегій перебуває на середньому рівні.

У студентів була виявлена позитивна Я-концепція у сферах «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Помірна розбіжність показників у вказаних сферах свідчить про прагнення студентів до самовдосконалення та професійного зростання. Рівень генералізованого контролю студентів є екстернальним. Тенденція до інтернального локус контролю виявлена в області міжособових стосунків, в області здоров'я і хвороби, в області сімейних стосунків і в області досягнень.

У структурі комунікативних копінг-ресурсів переважаючою є афіліативна тенденція. Найбільш низькі бали виявлені за шкалою емпатії. Більшість студентів за рівнем мислення мають показники середні та вище за середні. Рівномірність розподілу балів за шкалами і висока міра вираженості сприйняття соціальної підтримки свідчить про позитивні інтерперсональні стосунки студентів у різних соціальних мережах.

Простежується взаємозв'язок між показниками копінг-стратегій і показниками копінг-ресурсів у системі копінг-поведінки студентів.

Як перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вважаємо дослідження більш широкого кола особистісних копінг-ресурсів студента.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 1: «coping stress» и теоретические подходы к его изучению / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 1. – С. 122-133.
2. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування: в 2 ч. / Т.М. Титаренко. – К.: Главник, 2007. – Ч. 1. – 144 с., Ч. 2. – 176 с.

3. Сирота Н.А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: Академия, 2003. – 176 с.

4. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.soc.pu.ru/publications/jssa/1998/2/8_musdub.html.

5. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навчальний посібник / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.

УДК 159.9:37.02

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНИХ МЕТОДИК РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Руденок А.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Гуменна О.В., слухач магістратури
Хмельницький національний університет

В статті розглянуто та проаналізовано різноманітні підходи до організації гри у період раннього розвитку дитини. Показане підґрунтя відповідних підходів, а саме становлення всесвітньо відомих методик, а також зроблено акцент на найновіших траєкторіях розвитку дитини, які вже підкорюють світ. У статті поглиблене уявлення про зміст, сутність, структуру та особливості ігрової діяльності. Показано значення гри у формуванні світогляду дитини, а також передачі їй пізнавального і життєвого досвіду.

Ключові слова: ігрова діяльність, гра, методика розвитку, дитинство, ранній вік, дидактичний матеріал.

В статье рассмотрены и проанализированы различные подходы к организации игры в период раннего развития ребенка. Показано основу соответствующих подходов, среди которых становления всемирно известных методик, а также сделан акцент на новейших траекториях развития ребенка, которые уже покоряют мир. В статье углублено представление о содержании, сущности, структуре и особенностях игровой деятельности. Показано значение игры в формировании мировоззрения ребенка, а также передачи ему познавательного и жизненного опыта.

Ключевые слова: игровая деятельность, игра, методика развития, детство, ранний возраст, педагогика, дидактический материал.

Rudenok A.I., Humenna O.V. GAMBLING ACTIVITY AS A COMPOSITION OF MODERN CHILD DEVELOPMENT METHODS

The article discusses and analyzes different approaches to the organization of the game in the early development of the child. The basics of corresponding approaches, including the establishment of a world-famous techniques is shown, and it also focuses on new trajectories of development of the child, who already conquer the world.

The article gives an overview of the meaning, essence, structure and peculiarities of gaming activity; the role of the game in shaping the outlook of the child, as well as the transfer of his cognitive and life experience is shown.

Key words: game activity, game, method of development, childhood, infancy, pedagogy, didactic material.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний зміст дошкільної освіти передба-

чає гармонійний та всебічний розвиток дитини за умови здійснення психолого-педагогічного процесу на засадах гуманізації та демократизації. Зокрема, основні зусилля



фахівців, батьків спрямовані на формування життєздатної, свідомої, всебічно розвинутої, творчої особистості. З огляду на це, особливого значення набуває питання гармонійного розвитку дітей раннього і дошкільного віків. Реалізація цих пріоритетів об'єктивно потребує якісно нового підходу до навчання і виховання дітей, організації всього процесу освіти. Навчання має бути розвивальним, збагачувати вихованців знаннями і способами розумової діяльності, формувати пізнавальні інтереси і здібності. У зв'язку з цим особливого значення набувають ігрові форми, які покладені в основу методик раннього розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор. Вагомі аргументи на підтвердження значення гри для розвитку дитини містять праці Л. Артемової, А. Богуш, Г. Ващенко, Б. Грінченка, О. Духновича, О. Карпової, І. Павлова, І. Сеченова, І. Стешенка, В. Сухомлинського, С. Русової, Л. Чулицької, К. Ушинського та інших науковців. Фізіолог І. Сеченов вбачав причину гри в особливостях дитячої психіки. Проблеми ігрової діяльності цікавили німецького поета Ф. Шіллера, американського психолога Г.-С. Холла, австрійського психоаналітика З. Фрейда, голландського психолога Ф. Бейтендейка та ін. Серед вітчизняних психологів значенню ігрової діяльності приділяли увагу О. Бондаренко, Л. Божович, Л. Венгер, З. Богуславська.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття. На даний момент існує проблема у практичному використанні ігрової діяльності в процесі роботи з дітьми раннього віку. Психологи все активніше звертають увагу на важливість врахування вікових особливостей психічного розвитку дітей, а також побудови спеціальної системи використання ігор. Якщо ж не брати до уваги ці рекомендації, то ситуація залишиться на тому ж рівні, а ігрова діяльність буде неефективною під час розвитку дитини.

Мета статті: теоретично обґрунтувати значення ігрової діяльності та особливості використання ігрової діяльності з метою всебічного розвитку дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Гра є одним із найцікавіших видів людської діяльності, провідною діяльністю малюка, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання та навчання. Її прийнято називати «супутником дитинства», хоч у житті граються не тільки діти, а й дорослі. Дитяча гра – це діяльність, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності, в якій дитина відображає враження від їх

пізнання; це процес, під час якого активно працюють уява, пам'ять, увага дитини, посилюються її емоційні та вольові прояви. Майже всі необхідні навички та вміння дитина набуває в грі.

На думку психологів та педагогів [1; 2; 7; 11; 12; 13], гра є особливою діяльністю, яка розквітає в дитячі роки і супроводжує людину протягом усього її життя. Не дивно, що проблема ігрової діяльності привертала і привертає увагу багатьох дослідників [3; 5; 10], причому не лише психологів та педагогів, але й філософів, соціологів, етнологів, мистецтвознавців, біологів, математиків. Здавалося б, можливості гри неоціненні! Але що ми сьогодні бачимо на практиці? Попри всі розмови про важливість цієї форми діяльності дитини під час розвитку її пізнавальних процесів, гра під час виховання і навчання недооцінюється і недостатньо використовується.

Ігрова діяльність дитини – це своєрідна форма виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і стосунки між ними, пізнає предмети і їхні функції, соціальну дійсність свого оточення. Вона є найбільш значущою діяльністю для їхнього психічного розвитку. У ранньому віці дитина не відокремлює себе від оточуючих її дорослих і засвоює предмети і дії з ними переважно за їхніми вказівками і допомогою. Фізичні і розумові можливості малюка ще дуже обмежені, тому він реалізує свої прагнення до спілкування в ігровій формі.

На сьогодні існує досить багато різноманітних методик розвитку дітей раннього віку і всі вони базуються на ігровій діяльності. Адже, як показують дослідження, такі ігрові методики сприяють не лише розширенню світогляду дитини, передачі пізнавального і життєвого досвіду, формуванню ігрових умінь та навичок на кожному етапі гри, але й сприяють розвитку психічних пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення та уяви, спонукають до її творчого пошуку.

У своїх працях Л. Виготський зазначав, що гра зумовлює зміну потреб і свідомості. На його думку, гра повинна усвідомлюватися як уявна, ілюзорна реалізація нереалізованих бажань, зміст якої пов'язаний зі світом дорослих. Із початком вступу до школи гра не зникає, а пронизує процес навчання, оскільки провідною діяльністю стає навчання, але потреба у грі зберігається [2].

Водночас Д. Ельконін зауважив, що в грі реалізуються потреби дитини «діяти як дорослий». Тільки в ігровій діяльності повною мірою виявляється здатність дітей моделювати людські відносини, відбувається со-

ціалізація особи в програванні соціальних ролей [7].

Ш. Амонашвілі неодноразово підкреслював, що особливість організації ігрової діяльності полягає в тому, що дитину не можна змусити грати [1]. Інакше це буде не гра, а примусова робота. Адже принципова особливість гри як діяльності – це інтерес, який допомагає дітям не відчувати втоми й напруги. Але не завжди педагогічна цінність гри збігається з інтересом. Тому дітей слід учити грати, невимушено підказуючи прийоми і засоби ігрового спілкування (жест, міміка, інтригуючий тембр голосу, незвичайні імена іграшок, раптові продовження ігрового сюжету, несподівані ролі знайомих іграшок тощо). Задля позитивного результату гри потрібно включати в навчальний процес не як локальний засіб, а як розгорнену діяльність, що органічно входить в усі ланки урочної і позаурочної роботи.

Всі методики раннього навчання дитини включають ігри, в процесі яких дитина має використовувати всі свої органи чуття: слух, зір, нюх, смак, дотик – саме всебічний розвиток повинен бути метою батьків. При цьому вони повинні чітко уявляти собі мету розвитку дитини: це повинна бути саме допомога в розвитку та цікаві спільні заняття, не обмежені якимось часом (у цьому віці з дитиною важко займатися по годинах). Але в жодному разі не можна ставити за мету зробити з дитини генія – так можна перевантажити дитину інформацією, що, безсумнівно, завдасть їй великої шкоди.

Автор однієї з перших вітчизняних педагогічних систем дошкільного виховання Є. Тіхеева розробила ігрову програму розвитку дітей.

Ефективність дидактичних ігор у вихованні та навчанні дітей автор напряму ставила в залежність від того, наскільки вони співзвучні з інтересами дитини, чи доставляють їй радість, дозволяють проявляти свою активність, самостійність. Навчальні завдання в запропонованих Є. Тіхеевою іграх виходять за рамки вправ зовнішніх почуттів, сенсорики дитини. Вони передбачають формування мисленнєвих операцій (порівняння, класифікація, узагальнення), удосконалення мови, розвиток сприйняття (уміння орієнтуватися в просторі, у відстані, часі), розвиток творчої уяви та фантазії. Вирішення цих і ряду інших завдань (розвиток пам'яті, уваги, комунікативних умінь) потребувало зміни змісту ігор, розширення арсеналу дидактичного матеріалу. Змістом дидактичних ігор стало оточуюче життя з усім багатством світу природи, соціальних зв'язків, рукотворних предметів [6].

Методика Л. Занкова заснована на індивідуальних інтересах, здібностях і бажаннях кожної дитини окремо за допомогою «психодидактики». За допомогою вправ та ігор у дітей формується прагнення і вміння до процесу навчання. Також велика увага приділяється моральному та естетичному вихованню дитини [8].

Найбільшу популярність і розповсюдження у всьому світі одержала система видатного італійського педагога-гуманіста ХХ століття Марії Монтесорі, яка являє собою концепцію та технологію індивідуального виховання та навчання дітей у віці від 2 до 12 років. Найефективнішою частиною даної методики вважається та, яка розрахована на дітей раннього віку, що підтверджується багаторічним досвідом успішної практичної роботи з дітьми цього віку, глибоко теоретично обґрунтованою і досконало розробленою з дидактичної точки зору.

За визначенням місця гри в навчальному процесі дитячого садка М. Монтесорі близька до позиції Ф. Фребеля: гра повинна бути навчальною, в іншому випадку це «пуста гра», яка не має впливу на розвиток дитини [3].

Провідна ідея Марії Монтесорі полягає в тому, щоб дати дитині можливість найповніше розкрити свій внутрішній потенціал у процесі вільної самостійної діяльності у створеному педагогом просторово-предметному ігровому середовищі. Розкриття власного потенціалу у ранньому віці закладає основу у подальшому розвитку зрілої та гармонійної особистості. Підготовлене середовище є умовою розвитку і навчання дітей, дозволяє кожній дитині розвиватися у своєму індивідуальному темпі. Завдання педагога або ж психолога полягає, насамперед, у наданні дитині засобів саморозвитку.

Таким чином, у системі Монтесорі можна виокремити два ключових моменти:

1) навколишнє підготовлене середовище та ігри для розвитку моторики, сенсорики та інтелекту;

2) дорослого, який готує це розвивальне середовище.

Розглядаючи здатність дитини до «саморозбудови», Марія Монтесорі виділяє ряд тимчасових фаз, коли дитина особливо сприйнятлива до конкретних аспектів навколишнього середовища (так звані «сенситивні періоди»). Для кожної фази розвитку (сенситивний період ходіння, розвитку мовлення, удосконалення органів чуттів, розвитку соціальної поведінки тощо) необхідно створювати відповідне ігрове середовище для розвитку дитини і вміння задовольнити її потреби [3].



Здатність «вникати в секрет дитинства», знати, любити дитину і вміти служити їй «згідно із законами вищої справедливості», за переконанням М. Монтессорі, є головною місією педагога [3].

Центральне місце у системі Марії Монтессорі належить використанню дидактичного матеріалу, який сприяє опануванню фізичних і психологічних функцій дитини, обумовлює максимальну самостійність, слугує унікальним засобом розвитку творчості, уваги, пам'яті, волі, навчання письма та елементарної математики. Головна мета дидактичного матеріалу Монтессорі внутрішня: допомогти самовдосконаленню дитини та її духовному розвитку.

Одним із принципів створення дидактичного матеріалу та його використання є його значущість для дитини. Щоб слугувати своїй меті – «саморозбудові» дитини, матеріали повинні відповідати її внутрішнім потребам. Це означає, що кожний конкретний матеріал має бути наданий дитині в потрібний момент її розвитку.

Дізнатися, як правильно використовувати матеріал – лише часточка його корисності для малюка. Справжнє зростання дитини виявляється у розвитку її психічної природи.

Допомога саморозвитку дитини раннього віку здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчально-виховних розділів: вправи у повсякденному житті та навички соціальної поведінки, вправи на розвиток сенсорики, мовлення, навичок письма та читання, математичних уявлень, а також розділ, присвячений так званому космічному вихованню – знайомству із навколишнім світом і людською культурою.

У вальдорфських дитячих садках в якості іграшок найчастіше використовується природний матеріал – камені, дерево, розпиляні гілки, черепашки і каштани; рідше – спеціально виготовлені з урахуванням певної функції іграшки. За вальдорфською педагогікою, лише через чуттєве сприйняття виникає наш зв'язок із суттю і природою речей. Цей досвід важливий, якщо людина бажає навчитися правильно оцінювати навколишній світ. Важливе місце в цій методиці займає гра, причому кожному віку відповідають свої ігри, які стимулюють розвиток і фантазію дитини. Крім того, потрібно враховувати відмінність між грою і роботою: вільна гра без певної мети у дитини протиставляється цілеспрямованій роботі дорослого і виникає тільки тоді, коли у дитини є можливість виразити свою фантазію.

Досить гарну оцінку отримала й інша всесвітньо відома система ігрового роз-

витку та навчання дітей раннього віку американського дитячого лікаря і психолога Г. Домана. Він створив сучасну теорію та ґрунтовну практичну програму, якою можуть скористатись як педагоги, так і батьки.

На глибоке переконання Г. Домана, основи інтелекту людини, а відтак – її освіченості та її майбутнього, закладаються у перші роки життя. Саме цей період є визначальним у житті людини: вона вже не зможе ніколи перевершити потенціал, закладений у ній до 6 років [4].

У людському мозку налічується приблизно 1,4 мільярда клітин. Але в малюка більшість із них ще не задіяна. Порівняння клітин головного мозку дитини і дорослої людини показують, що в процесі розвитку мозку між його клітинами формуються особливі містки-відростки. Цей процес нагадує роботу транзисторів у комп'ютері. Кожний окремих транзистор не може ефективно працювати сам собою – лише об'єднані в єдину систему, вони утворюють «комп'ютер».

Найактивніше зв'язки між клітинами мозку дитини утворюються в період від її народження до трьох років. Це не означає, що після трьох років розвиток мозку людини припиняється. Однак до цього віку розвивається фундаментальна здатність мозку приймати сигнали зовні, створювати образ зовнішніх явищ і предметів та запам'ятовувати його, тобто закладається підґрунтя для всього подальшого інтелектуального розвитку.

Отже, робота з дитиною, на думку Г. Домана, схожа на створення складної комп'ютерної програми. Він навіть частинки знань, які потрібно вкласти в малюка, називає по-комп'ютерному – бітами інформації.

Саме на основі своєї теорії Г. Доман та його співробітники розробили оригінальні технології ігрового навчання дітей читання, математики, а також оволодіння енциклопедичними знаннями. Єдина мета їхньої програми – дати дитині таку освіту, яка забезпечила б глибокий розум і здорове тіло, зробила б її кмітливою та доброю [4].

Давно користуються великою популярністю книги Бориса та Олени Нікітіних. Головний принцип ідей Нікітіних закладений в розумовому розвитку, в який покладено «три кити»: багате для різноманітної діяльності оточуюче середовище, велика свобода і самостійність дітей в заняттях та іграх і щира зацікавленість дорослих у всіх дитячих справах.

Основне завдання методики Нікітіних – це дати свободу для пізнавальної активності малюка, приділити увагу дитині, її бажанням, радощам та невдачам. Перше,

з чого починають Нікітіни, – це рефлексі. Рефлекс плавання потрібно розвивати з самого народження. Хапальний рефлекс – якщо малюк добре тримається за пальці батьків, нехай навчиться в такому положенні підніматися. Хапальний рефлекс – це дрібна моторика рук, а значить, і розвиток мовних та рухових центрів мозку. Ще один важливий рефлекс – кроковий. Нікітіни радять ставити на ніжки навіть найменших крихіток і намагатися, щоб вони крокували [11]. Отже, на думку Нікітіних, розвивати здібності дітей поки гаряче, тобто коли організм усе сприймає, а дитина проявляє цікавість.

Найяскравішою перевагою підходу Нікітіних є природність, свобода і невимушеність у розвитку дитини. Із спеціальних засобів розвитку дитини потрібен лише спортивний куточок. Усі інші розвиваючі предмети вже є – це і татові інструменти, і кухонний посуд, і двері, які малюк вчиться сам відкривати і закривати. Нікітіни радять прикрасити стіни плакатами з яскравими буквами, цифрами та різноманітними картинками тварин, птахів, овочів, фруктів, інших предметів. У цій методиці найголовніше і найважливіше для батьків – це знайти час «погратися» з дитиною, адже Нікітіни пропонують батькам самим творити власні рецепти розвитку дитини [11].

Особливої уваги заслуговує Джекі Сілберг – фахівець в області раннього дитячого розвитку. Саме ігри – основа методики Сілберг. Причому всі вони взяті з життя. Ігри з дітьми це чудова можливість для навчання дітей і зміцнення зв'язку між дитиною і батьками. Здорові стосунки і ніжний догляд з боку батьків дають дітям відчуття емоційного захисту, що допоможуть розвинути мозок дитини, а також поліпшують її здатність говорити, слухати і запам'ятовувати, пробуджують у ній цікавість, розвивають координацію і почуття гумору. Розподіл ігор за віком – умовний. Дж. Сілберг зауважує, що кожна дитина розвивається по-своєму. Потрібно уважно спостерігати за своєю дитиною й обирати ігри на основі своїх оцінок її розвитку [12].

У своїй методиці Сілберг пропонує дотримуватися принципів гри з малюком, а саме: давайте дитині ту іграшку, яка цікавить її більше; не існує ігор суто дівочих чи хлопчикових; навчайте дитину фантазувати під час гри з іграшками; грайте із задоволенням в іграшки з дитиною. У методиці Сілберг зібрана величезна кількість ігор на різний вік: ігри для емоційного розвитку, ігри-досліди, ігри для навчання і розвитку дитини. Наприклад, для дітей після року це такі ігри: «Картонні слова» (робимо

картки з різними сюжетами: намалюйте чи виріжте картинку з журналів тощо). Дитина обирає одну картку (наприклад, з білочкою). Нехай дитина покаже цю тваринку: що вона робить. Ця гра сприяє розвитку фантазії, мови, рухів та спілкуванню [12].

Висновок. На думку зарубіжних та вітчизняних психологів та педагогів, існує досить багато різноманітних та, як показує практика, ефективних методик інтелектуального розвитку дітей раннього віку, в основі яких лежить ігрова діяльність. Дуже добре, що у сучасній Україні дошкільні заклади, психологічні центри, студії раннього розвитку мають право самостійно обирати систему роботи з дітьми, спираючись на їхні індивідуально-вікові особливості, а також розробляти і впроваджувати власні ігрові програми розвитку малюків.

Адже гра є одним із найцікавіших видів діяльності, провідною діяльністю малюка, засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання та навчання. Ігрова діяльність найбільшим ступенем сприяє формуванню новоутворень дитини, її психічних процесів, особливо таких, як увага, пам'ять та увага. В грі ці психічні процеси проявляються та розвиваються.

Таким чином, з одного боку, гра – це самостійна діяльність дитини, з іншого боку, – необхідний вплив дорослого, щоб гра стала її першою «школою», ефективним засобом виховання та навчання.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є дослідження особливостей впровадження сучасних методів ігрової діяльності у навчання та виховання дітей раннього віку на різних етапах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Шестилетние дети в школе / Ш.А.Амонашвили, Г.А.Сакварелидзе // Сов. педагогика. – 1972. – № 9. – С. 65–74.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76
3. Дичківська І. Це я можу сам: вправи у соціальній поведінці із системи розвитку дітей М. Монтессорі / І. Дичковська, Т. Поніманська // Дитячий садок. – Червень 2004. – № 22.
4. Дичківська І. Розвивати інтелектуальну обдарованість. Технології методики навчання Глена Домана / І. Дичковська // Палітра педагога. – 2004. – № 2. – С. 7–10.
5. Жижко Т. Ігрові методи навчання – передумова інтелектуального розвитку особистості // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 72–73.
6. Игры и занятия малых детей: пособие для родителей и работников дошк. учреждений / Е.И. Тихеева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1965. – 117 с.



7. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
8. Кривоніс М.Л. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 5-6(7) років / Авт. упоряд. М.Л. Кривоніс, О.Л. Дроботій. – Х.: Видавництво «Ранок», 2012. – 256 с.
9. Кудикіна Н.В. Психологія та педагогіка гри. – Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2006. – № 5–6. – С. 27-50.
10. Лаврентьєва Г. Розвивальне предметно-ігрове середовище: Європейський досвід та новітні підходи // Палітра педагога. – 2001. – № 4. – С. 11-13.
11. Никитин Б.П. Ступеньки творчества, или развивающие игры / Б.П. Никитин. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
12. Силберг Джеки. 125 развивающих игр для детей до 1 года. – Минск: Попурри, 2016. – 144 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.

УДК 159.9.075

ЗМІСТ І ПСИХОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТОДИКИ ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСУМУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Столярчук О.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті подано опис авторської методики діагностики професійного універсуму майбутнього фахівця. Викладено концептуальне підґрунтя, зміст та специфіку застосування методики. Розкрито й охарактеризовано дані психометричної перевірки діагностичної методики за критеріями надійності та валидності.

Ключові слова: майбутній фахівець, професійне становлення, фахове навчання, професійний універсум, студент, самоактуалізація, рефлексивність, відповідальність, гнучкість.

В статье представлено описание авторской методики диагностики профессионального универсума будущих специалистов. Изложены концептуальное основание, содержание и специфика применения методики. Раскрыты и охарактеризованы данные психометрической проверки диагностической методики по критериям надежности и валидности.

Ключевые слова: будущий специалист, профессиональное становление, профессиональное обучение, профессиональный универсум, студент, самоактуализация, рефлексивность, ответственность, гибкость.

Stoliarchuk O.A. DESCRIPTION AND PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTIC TECHNIQUE “LEVEL OF FUTURE SPECIALIST’S PROFESSIONAL UNIVERSE”

The article describes the author’s psychological diagnostic technique “Level of future specialist’s professional universe”. The author’s psychological diagnostic technique “Level of future specialist’s professional universe” is a means of this support. Its conceptual basis, content and specific of applications of the diagnostic technique was outlined. The results of psychometric justification of diagnostic technique according to the criteria of reliability and validity were characterized.

Key words: future specialist, professional becoming, professional studying, professional universe, student, self-actualization, reflexivity, responsibility, flexibility.

Постановка проблеми. Соціально-політична нестабільність українського суспільства ускладнює процес професійного становлення студентів, а також працевлаштування випускників закладів вищої освіти. Відтак набуває актуальності завдання створення сприятливих умов для формування особистості майбутнього фахівця на засадах компетентності, суб’єктності та конкурентоспроможності. Отже, значущим постає прикладний аспект оптимального психологічного супроводу професіоналізації особистості студента. Різноманітність наукових підходів щодо

вивчення змісту, динаміки та критеріїв успішності професіоналізації особистості майбутнього фахівця супроводжується застосуванням значної кількості діагностичних методик. Ці методики вимірюють парціальні прояви професійного становлення студента і практично не торкаються питання виявлення його особистісно-професійного потенціалу. За таких умов доречним є створення методики діагностики професійного універсуму як інтегрального психічного новоутворення особистості майбутнього фахівця, що і стало предметом дослідження.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Під професійним становленням фахівця розуміється процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Становлення, у баченні Е.Ф. Зеєра, обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [1, с. 29]. Важливою є думка С.Д. Максименка, що сутність професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності [2, с. 24].

Деякі дослідники вказують на структурні компоненти парціальних аспектів професійного становлення особистості. Зокрема, І.Л. Уличний у структурі професійного самовизначення як початкового етапу професійного становлення особистості виокремлює мотиваційний, когнітивний, поведінковий компоненти та Я-концепцію [3, с. 192]. Після завершення фахового навчання, як вважає Л.В. Пляка, у потенційного суб'єкта праці формується професійна готовність, змістом якої є інтегральні характеристики особистості майбутніх фахівців, що включають такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, особистісний та вольовий [4, с. 12].

Дослідник С.О. Дружилов слушно вказує, що професіоналізація як процес фахового становлення і подальша професійна діяльність вимагають наявності певних особистісних якостей людини, а також внутрішніх можливостей їх розвитку [5, с. 146]. Проведене нами констатувальне дослідження виявило суперечливий характер динаміки рівнів професійного становлення студентів під час фахового навчання. Зафіксоване переважання кількості носіїв нормативно-рольового рівня свідчить про необхідність оптимізації процесу формування професійної ідентичності майбутніх фахівців соціономічної сфери, зокрема активізацію

їхньої рефлексивності та відповідальності [6, с. 47]. В умовах суперечливої професіоналізації студента та складності подальшого працевлаштування набуває актуальності сформованість професійного універсуму випускника як його здатності та готовності до побудови альтернативних векторів особистісно-професійної самореалізації.

Метою статті є опис авторської методики діагностики рівня професійного універсуму майбутніх фахівців, а **завданнями** – розкриття концептуального підґрунтя, змісту та специфіки застосування діагностичної методики; виклад результатів її психометричної перевірки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен професійного універсуму характеризується такими ознаками, як цілісність і універсальність. Вони проявляються в інтеграції базових особистісних проявів, що мають загальний характер, незалежно від фахової спеціалізації суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, структуру професійного універсуму складають:

За даними емпіричного дослідження чинників професіоналізації студентів, каталізаторами професійного становлення особистості майбутнього фахівця є зовнішні чинники, а подальшими активаторами – внутрішні, зокрема мотивація та рефлексія професійного розвитку [7, с. 70]. Прагнення до самоактуалізації є ядром мотивації особистості майбутнього фахівця. Самоактуалізація тлумачиться А. Маслоу як прагнення людини актуалізувати те, що міститься в ній в якості потенцій. Цю тенденцію можна назвати прагненням стати тією людиною, якою вона може стати, досягнути вершин свого потенціалу [8, с. 494]. Маючи розвинене прагнення до самоактуалізації, випускник зможе втілити його у будь-якій сфері професійної діяльності.

Когнітивний компонент професійного універсуму втілюється через рефлексивність як здатність переосмислювати та реконструювати особистий досвід та гнучко впроваджувати його у діяльність. Рефлекс-

мотиваційний компонент	• прагнення до самоактуалізації
когнітивний компонент	• рефлексивність
афективно-вольовий компонент	• відповідальність
поведінковий компонент	• гнучність

Рис. 1. Компоненти професійного універсуму та їх вияви



сивність, у позиції В.Д. Шадрікова, як особистісна якість сприяє успішному виконанню діяльності, спрямовуючи процес мислення, організовуючи його та керуючи ним. Особистість через свою якість рефлексивності стає здатною керувати вирішенням завдань, ходом своїх думок [9, с. 137].

Поділяючи думку співзасновника гуманістичної психології А. Маслоу, що становлення – процес розвитку, в якому індивід бере на себе відповідальність за максимально повну реалізацію свого потенціалу [8, с. 525], вагомою рисою професійного універсуму визнаємо відповідальність. Ця якість виражається у необхідності та зобов'язаності особистості бути підзвітною перед собою й іншими людьми в своїх діях, вчинках, усвідомлювати їх наслідки. Фахове навчання, як доречно вказує В.О. Татенко, є сприятливим періодом формування відповідальності, оскільки відбувається своєрідне «тренінгове» осягнення її (відповідальності) як значущого критерію в структурі суб'єктності [10, с. 282].

Суперечності професійного становлення студента можна успішно подолати, спираючись на гнучкість як вияв поведінкового компонента професійного універсуму. Гнучкість особистості реалізується у її здатності адаптуватися до змін, переходячи від одного способу діяльності до іншого. Спроможність варіювати зміст і способи самоактуалізації постає підґрунтям для самоменеджменту і саморозвитку, а також вагомих чинників досягнення успішності професійної діяльності сучасного фахівця.

Зміст методики «Рівень професійного універсуму майбутнього фахівця», процедура обробки та тлумачення результатів. Психодіагностична методика має форму опитувальника, що призначений для визначення рівня сформованості професійного універсуму студента випускного курсу навчання, незалежно від форми навчання (очної чи заочної), напрямку підготовки чи спеціальності. Також опитувальник може застосовуватись з метою виявлення динаміки професійного універсуму студента та прогнозування успішності його формування на випускному курсі фахового навчання.

Стимульний матеріал

Інструкція. Перечитавши речення, виберіть найбільш прийнятний для вас варіант відповіді: не згоден – 0 балів, вагаюсь – 1 бал, частково згоден – 2 бали, цілком згоден – 3 бали. Намагайтесь відповідати відверто, правильних чи неправильних варіантів відповіді у методиці немає.

1. Я високо оцінюю свій професійний потенціал.

2. Я можу виокремити свої досягнення у професійному становленні.

3. Мій професійний вибір – цілком самостійне рішення.

4. У випадку труднощів працевлаштування я спробую перекваліфікуватися.

5. Якби я був (ла) фінансово забезпеченим (ною), все одно працював (ла) би.

6. Я розробляю плани свого професійного майбутнього.

7. Мої компетентність та відповідальність важливіші для досягнення професійного успіху, ніж зв'язки та протекція.

8. У мене було кілька альтернативних варіантів вибору професії.

9. Професійну діяльність розглядаю як платформу для досягнення життєвого успіху.

10. Я усвідомлюю сильні та слабкі сторони своєї майбутньої професії.

11. Окрім отримання диплома, мені важливо бути підготовленим фахівцем.

12. Мене цікавлять і інші професії, окрім тієї, яку здобуваю.

13. Задоволення від роботи більш важливе, ніж розмір зарплатні.

14. Я можу назвати принаймні кілька власних сприятливих і несприятливих професійно значущих якостей.

15. У випадку навчальної невдачі я спочатку аналізую власні дії, відтак – супутні обставини.

16. Якщо не вдаватиметься будувати успішну кар'єру, я змінюватиму місце роботи чи її спеціальність.

17. Я налаштований (на) на постійний професійний саморозвиток.

18. Мене цікавить думка оточення про мої навчальні досягнення і проблеми.

19. Для мене цінні навчальні досягнення, здобуті власною працею, а не везінням чи сприянням інших.

20. Зазвичай я не переймаюсь невдачми у навчанні.

21. Для мене у навчанні важливіше освіченість і розвиток, аніж бали і оцінки.

22. Я обговорюю з рідними та друзями своє навчання та майбутню роботу.

23. Успішність мого працевлаштування більше залежить від підготовки та самопрезентації, ніж протекції чи фортуни.

24. Мені хотілось би навчатись і працювати за кордоном.

25. Свою життєву самореалізацію я вбачаю в успішній професійній діяльності.

26. Я розмірковую про користь здобутих знань, вмій і навичок для майбутньої професії.

27. Справжній професіонал має бути відповідальним.

28. Зазвичай я швидко засвоюю нові види діяльності.

29. Я отримую задоволення від засвоєння нової інформації, вироблення нових вмінь.

30. Рівень моєї навчальної успішності відповідає розумовим можливостям.

31. Для мене більш дієвим є самоконтроль, ніж формальні дисциплінарні вимоги.

32. Мене приваблює перспектива опанування альтернативної професії.

33. Я прагну поєднати у професійній діяльності користь для себе та інших людей.

34. Більшість викладачів адекватно оцінюють мої навчальні досягнення.

35. Хочу працювати або добре, або ніяк.

36. Для мене прийнятним є поєднання навчання і роботи.

Бланк відповідей

1	5	9	13	17	21	25	29	33		S
2	6	10	14	18	22	26	30	34		
3	7	11	15	19	23	27	31	35		
4	8	12	16	20	24	28	32	36		

Опитувальник містить судження щодо чотирьох вищеозначених компонентів професійного універсуму студента, які можна діагностувати, знайшовши суму балів (від 0 до 27 балів) у кожному рядку бланку відповідей:

1) прагнення до самоактуалізації () – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33;

2) рефлексивність () – 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34;

3) відповідальність () – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35;

4) гнучкість () – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36.

Сформованість компонентів професійного універсуму (прагнення до самоактуалізації, рефлексивності, відповідальності та гнучкості):

• від 0 до 15 балів – дуже низький рівень,

• від 16 до 18 балів – низький рівень,

• від 19 до 22 балів – середній рівень,

• від 23 до 27 балів – високий рівень.

Знаходження суми балів за всіма шкалами дозволяє встановити показник сформованості професійного універсуму студента: $S = +$

Діапазон розподілу рівнів сформованості професійного універсуму:

• від 0 до 60 балів – дуже низький рівень,

• від 61 до 72 балів – низький рівень,

• від 73 до 88 балів – середній рівень,

• від 89 до 99 балів – високий рівень,
• від 100 до 108 балів – псевдоуніверсум.

Характеристика рівнів сформованості професійного універсуму:

Для дуже низького рівня властиві слабка вираженість усіх компонентів професійного універсуму, зокрема прагнення до самоактуалізації, рефлексивності, відповідальності та гнучкості. Як правило, це є наслідком помилкового професійного вибору чи розчарування у ньому під час фахового навчання. Майбутня професія не цікавить студента і не вбачається йому провідним засобом життєвої самореалізації, водночас відсутні плани опанування альтернативного фаху.

Студент, для якого характерний *низький* рівень сформованості професійного універсуму, проявляє незначне прагнення до фахової самоактуалізації. Майбутній фахівець епізодично аналізує особливості власного професійного становлення, є схильним перекидати відповідальність за його результати на супутні обставини чи оточуючих. Студент є носієм зовнішньо орієнтованих професійних цінностей типу кар'єри чи заробітку. Ймовірні складності працевлаштування випускника можуть спровокувати розчарування у здобутій професії та подальшу кризу фахової самореалізації.

Про *середній* рівень сформованості професійного універсуму студента свідчить його розвинене прагнення до фахової самоактуалізації. Інтерес випускника до обраної професії поєднується з аналізом свого професійного потенціалу й можливостей його втілення. Студент є спроможним оцінити власні зусилля й досягнення на шляху власного фахового становлення. Водночас вихід за рамки кваліфікації аж до зміни професії розглядається як вимушений, небажаний крок. Високі показники прагнення до самоактуалізації, рефлексивності та гнучкості на тлі низького чи середнього рівня гнучкості відображають усталений вибір певної професії та стійке прагнення випускника до самореалізації саме у цій професії.

На *високий* рівень сформованості професійного універсуму вказують сформоване стійке прагнення особистості випускника до самоактуалізації у фаховій діяльності, активна та системна рефлексія ним досягнень і невдач власного професійного становлення. Студент критично сприймає вплив зовнішніх обставин і проявляє інтернальний локус контролю, тобто взяття на себе відповідальності за результати своєї професіоналізації, а також може



за потреби підвищити кваліфікацію чи змінити фах, гнучко реагуючи на стан ринку праці чи власні професійні запити.

Гранично високі значення показників рівня сформованості професійного універсуму (від 100 до 108 балів) діагностують *псевдоуніверсум* і свідчать про орієнтацію досліджуваного на соціальну схвалюваність відповідей, а також прагнення виглядати якомога краще в очах дослідника.

Результати психометричної перевірки надійності та валідності психодіагностичної методики «Рівень професійного універсуму майбутнього фахівця». В пілотному дослідженні розробленої діагностичної методики взяли участь 178 студентів 3-6-х курсів навчання різних напрямків підготовки та спеціальностей. Дослідження підтвердило правильне розуміння респондентами змісту суджень методики, які спрямовані на виявлення загального рівня та показників компонентів професійного універсуму особистості майбутнього фахівця. Математична обробка даних тестування здійснювалася за допомогою статистичної програми SPSS.

При пілотному дослідженні використовувалась початкова версія опитувальника, що містив 52 судження. Для визначення ефективності цих суджень було пораховано кореляцію за коефіцієнтом Пірсона їх кількісних показників із загальними балами всього опитувальника. Було виявлено, що ряд суджень не корелюють з показником рівня професійного універсуму, на підставі чого із опитувальника вилучено 12 суджень, які визнані неефективними. Також для визначення дискримінативності методики була порахована кореляція кожного судження із загальним балом всього опитувальника із використанням коефіцієнту Кендалла. Встановлено, що 4 судження не дають диференціації відповідей опитуваних, внаслідок чого із опитувальника вилучено ще 4 судження. Таким чином, в остаточній версії опитувальника залишено 36 суджень.

Для перевірки надійності розробленої методики було здійснено повторне опитування респондентів та встановлено кореляцію результатів обох тестувань. Було отримано задовільні показники ретестової надійності – 0,794**. Також для підтвердження надійності методики розраховано коефіцієнт α -Кронбаха, який відобразив внутрішню узгодженість шкал методики, загальний результат якої – 0,786 – є достатнім для використання опитувальника.

Для визначення змістової надійності методики було використано метод кореляційного аналізу, який виявив значущу пряму кореляцію між всіма компонентами профе-

сійного універсуму та його загальним рівнем, а саме прагнення до самоактуалізації та професійного універсуму ($r=0,659^{**}$, $p=0,000$, де r – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість: «**» – $p \leq 0,01$), рефлексивності та професійного універсуму ($r=0,710^{**}$, $p=0,000$), відповідальності та професійного універсуму ($r=0,628^{**}$, $p=0,000$), а також гнучкості та професійного універсуму ($r=0,400^{**}$, $p=0,000$). Таким чином встановлено високо значущі прямі зв'язки між окремими шкалами методики та її сумарним показником.

Також застосування однофакторного дисперсійного аналізу виявило значущість всіх компонентів професійного універсуму для його загального рівня, як-от: прагнення до самоактуалізації ($F=4,452$, $p=0,000$, де r – значення коефіцієнту Фішера), рефлексивності ($F=6,284$, $p=0,000$), відповідальності ($F=3,909$, $p=0,000$) та гнучкості ($F=1,726$, $p=0,011$).

Для визначення діагностичної валідності розробленої методики було застосовано альтернативні характеристики діагностики компонентів та проведено кореляційний аналіз їх результатів. Так, мотиваційний компонент професійного універсуму співставлено з локальними показниками методики «САТ», а саме шкалою цінності самоактуалізації та встановлено значущі зв'язки між показниками цих методик ($r=0,364^{**}$, $p=0,000$). Результати діагностики когнітивного компоненту професійного універсуму прямо корелюють з показниками рефлексивності, дослідженими засобами опитувальника самооцінки онтогенетичної рефлексії ($r=0,412^{**}$, $p=0,000$). Кореляційний аналіз встановив значущі прямі зв'язки між показниками афективно-вольового компоненту професійного універсуму та даними опитувальника експрес-діагностики відповідальності В. П. Прядіна ($r=0,426^{**}$, $p=0,000$). Встановлено пряму кореляцію показників поведінкового компоненту професійного універсуму з даними застосування методики «САТ» за шкалою гнучкості поведінки ($r=0,324^{**}$, $p=0,000$). Відповідно результати застосування кореляційного аналізу підтвердили високу критеріальну валідність розробленої методики.

Для стандартизації методики були використані стандартні показники z-шкали, які задовольняють більшість вимог до психологічних вимірів. Внаслідок переведення «сирих» балів у z-значення було здійснено диференціацію п'яти рівнів сформованості професійного універсуму.

Висновки. Отже, професійний універсум майбутнього фахівця є складним психічним

новоутворенням студента, що відображає його особистісно-професійний потенціал і виявляється у здатності та готовності до побудови альтернативних векторів особистісно-професійної самореалізації. Розроблений психодіагностичний опитувальник «Рівень професійного універсуму майбутнього фахівця» можна визнати надійним на підґрунті встановлення внутрішньої узгодженості його змісту та прямої кореляції результатів повторного застосування. Також опитувальник є валідним внаслідок відповідності його показників результатам застосування альтернативних локальних діагностичних засобів. Застосування цієї методики щодо студентів усіх курсів і напрямків підготовки є доречним у контексті вивчення як загальної картини становлення особистісно-професійного потенціалу студентів, так і для виявлення індивідуальної траєкторії їхньої професіоналізації на етапі фахового навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у детальному вивченні динаміки та чинників формування професійного універсуму студентів під час їхнього фахового навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебн. пособ. / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
2. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
3. Уличний І.Л. Психологічні складові структури професійного самовизначення старшокласників / І.Л. Уличний // Актуальні проблеми психології: зб. наук пр. – 2010. – Т. 7. – Вип. 22. – С.191-196.
4. Пляка Л.В. Структура професійної готовності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі / Л.В. Пляка // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 29 листопада 2014 р.): у 4-х частинах. – Д.: ТОВ «Інновація», 2014. – Ч. 2. – С. 11-12.
5. Дружилов С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека / С.А. Дружилов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010. – № 5. – С. 145-148.
6. Столярчук О.А. Динаміка рівнів професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери / О.А. Столярчук // Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 11-12 серпня 2017 р.). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. – 44-47 с.
7. Столярчук О.А. Динаміка та взаємодія факторів професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери / О.А. Столярчук // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – V (58). – 2017. – P. 67-70.
8. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования, применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 608 с.
9. Шадриков В.Д. Роль рефлексии и рефлексивности в развитии способностей учащихся / В.Д. Шадриков // Психология. Психология образования: журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9 – № 4. – С. 133-144.
10. Татенко В.О. Суб'єктна психодіагностика: критеріальна модель: [Електронний ресурс] / В.О. Татенко // Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С.Д. Максименка. – К.: 2002. – Т. IV. – Ч. 6. – Режим доступу: <http://politicon.iatp.org.ua/tm/tatenko.htm>.



УДК 159.99

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧАС ОСОБИСТОСТІ: ЗМІСТОВНО-ХРОНОЛОГІЧНА ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА

Сухенко Я.В., к. психол. н., докторант,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

У статті аналізуються концептуальні підходи до вивчення проблеми психологічного часу особистості. Розкрито змістовно-хронологічну логіку вивчення даного феномена. Окреслено перспективи використання отриманого знання в контекстуальному полі вивчення проблеми індивідуальної освітньої траєкторії особистості.

Ключові слова: психологічний час, власна одиниця часу, фазова сингулярність, каузометрія, темпоральна сутність особистості.

В статье анализируются концептуальные подходы к изучению проблемы психологического времени личности. Раскрыта содержательно-хронологическая логика изучения данного феномена. Очерчены перспективы использования полученного знания в контекстуальном поле изучения проблемы индивидуальной образовательной траектории личности.

Ключевые слова: психологическое время, собственная единица времени, фазовая сингулярность, каузометрия, темпоральная сущность личности.

Sukhenko Ya.V. PSYCHOLOGICAL TIME OF PERSONALITY: CONTENT-CHRONOLOGICAL LOGIC OF RESEARCH THE PHENOMENON

The article analyzes conceptual approaches to the study of the problem of psychological time of the personality. The content-chronological logic of studying this phenomenon is disclosed. The prospects of using the acquired knowledge in the context of studying the problem of the individual educational trajectory of the personality are outlined.

Key words: psychological time, personal unit of time, phase singularity, causometry, temporal essence of personality.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми психологічного часу особистості зумовлюється логікою наукового пошуку в царині психології навчання дорослих, зокрема: потребою дослідження індивідуальної освітньої траєкторії дорослого учня як психологічного феномена – його психологічних детермінант, особливостей, механізмів тощо. У наших попередніх публікаціях показано, що індивідуальна освітня траєкторія особистості характеризується змістовою та динамічною неоднорідністю, виявляється в єдності стабільних та перехідних етапів і у даному сенсі є дотичною до проблем життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська), педагогічної форми особистісних змінювань (П. Лушин); визначено, що її психолого-педагогічний зміст розкривається та конкретизується в освітньо-дидактичній, ресурсній, індивідуально- та соціально-психологічній, а також картографічно-хронологічній категоріях. Остання розуміється як така, що поєднує суб'єктивні та об'єктивні освітні графі у тривимірному хронологічному просторі особистості [6].

Метафорично, можливо й дещо спрощено, але образно, зв'язок між психоло-

гічним часом та індивідуальною освітньою траєкторією особистості розкривається у приказці «опинитися у потрібний час у потрібному місці» й додамо – у потрібному місці освітнього простору.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Системні дослідження психології часу здійснювалися представниками одеської наукової школи, а саме: особливості уявлення про часову ретроспективу, перспективу, вікові особливості відображення об'єктивного часу (Д. Елькін), особливості сприйняття часу, одночасності та моторики, вплив мотивації на сприйняття часу в діяльності (Н. Будіянський, Л. Драголі, А. Медвецька, Н. Огороднікова, Г. Соколова), психологічна категорія суб'єктивного часу особистості, її вимірюваність, типологія, роль у зміні життєвого шляху, психосоматиці, інтелектуальному розвитку (Б. Цуканов), опосередкований понятійний час як детермінанта онтогенетичного розвитку свідомості (З. Кіреєва), дискретність психічного розвитку у масштабі часу та опису життєвого шляху особистості (В. Буганова), дискретна метрика життєвого шляху творчої особистості (І. Страцинська), відображення часової складової у карти-

ні світу суб'єкта (Р. Свиначенко), фактор часу в «психологічному профілі» керівника (А. Молдованова), психологічні особливості ритмічної структури психіки індивіда (О. Литвиненко), психологічні особливості сприйняття зорових ілюзій відповідно до власної одиниці часу (Ю. Цуканова), суб'єктивний час як чинник делінквентної поведінки (А. Коваль) та інші.

На основі системних досліджень даної проблеми також розроблені: причинно-цільова концепція психологічного часу особистості (Є. Головаха, О. Кронік), концепція особистісної організації часу життя та діяльності (К. Абульханова-Славська у співпраці з Т. Березіною, Н. Григоровською, В. Ковальовим, Л. Кублицькіне, О. Кузьміною, В. Серенковою, Н. Растрігіною), діяльнісна концепція психічних процесів, що визначає взаємозв'язки між часом та енергією (Б. Беспалов).

Завдання дослідження полягають в аналізі наукової логіки пізнання проблеми психологічного часу особистості та визначення перспектив використання даного знання у контекстуальному полі вивчення проблеми індивідуальної освітньої траєкторії особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тематичний аналіз дозволив визначити найбільш ґрунтовні дослідження психології часу, здійснені представниками різних психологічних шкіл. До таких відносимо дослідження психології сприйняття часу представниками одеської наукової школи, що має більш як сторічну історію та пов'язане, насамперед, з ім'ям М. Ланге – фундатора вітчизняної експериментальної психології. Траєкторія його наукового пошуку зумовила поєднання об'єктивної та суб'єктивної логіки у розумінні психології в цілому та експериментальної психології зокрема, й сприяла усвідомленню та актуалізації проблеми дослідження психологічного часу. У практичному плані ним були створені лабораторні умови для експериментальних досліджень психологічного часу послідовниками [2].

Д. Елькін очолював кафедру психології та експериментальну психологічну лабораторію Одеського державного університету з 1930 року по 1976 рік і безпосередньо досліджував уявлення про час, часову ретроспективу та перспективу, вікові особливості відображення об'єктивного часу людьми та тваринами. Основні результати його хронометричних експериментів засвідчили, що організм людини та тварини здатний до відліку часу, а складний аналітико-синтетичний процес сприйняття часу нерозривно пов'язаний з пізнавальними

процесами; що найбільш ефективно відтворення характеристик часу здійснюється за допомогою мови, яка надає диференціації часу високу точність. Також з'ясовано, що відображення тривалості має високий кореляційний зв'язок з психофізіологічними індивідуальними особливостями індивідів [8].

Базуючись на результатах психофізіологічних досліджень, Д. Елькін визначає феномен «сприйняття часу» як відображення в мозку об'єктивної тривалості, швидкості та послідовності явищ дійсності, що свідчить про розуміння ним природи даного феномена як суто об'єктивного [8]. Таке бачення було закономірним для психології того часу, й, очевидно, стало причиною, що не дозволила науковцю пояснити природу похибки відтворення тривалості, відсутності рецептора сприйняття часу та відповідного механізму, інтерпретувати та узгодити між собою численні емпіричні результати, а також вибудувати цілісний теоретичний конструкт. Л. Акімова, оцінюючи науковий доробок Д. Елькіна, зазначає, що він «... провів фундаментальні експериментальні дослідження у галузі психології сприйняття, однак не зробив спробу побудувати цілісну теорію сприйняття часу. Вважаючи механізм біологічного годинника фізіологічною основою «теперішнього» у свідомості індивіда, він залишив теоретичне пояснення метаморфоз часу у внутрішньому світі людини своїм послідовникам» [2, с. 18].

Б. Цуканову вдалося впорядкувати, переосмислити накопичену емпірику, перейти від розуміння категорії сприйняття часу, як базової у даній проблематиці, до дослідження психологічної категорії суб'єктивного часу особистості та визначити її як об'єктивну реальність особливого роду, властивості якої (метрика і топологія, ритмічна структура, напрямок і швидкість плину, часова перспектива) відкриваються суб'єкту в тривалості, безпосередньо ним проживаємою, та забезпечуються механізмом ходу власного годинника з певним передаточним числом. За такого інтегрованого трактування час як фізичний об'єкт не протиставляється суб'єкту, а проблема часу, що суб'єктивно проживається, не зводиться до проблеми його сприйняття як фізичного об'єкта [7, с. 189–190].

За Б. Цукановим властивості тривалості часу, що безпосередньо проживається індивідом, визначаються мозком, який і виконує роль власного центрального годинника індивіда. Науковець довів існування власної вродженої константної одиниці виміру – власної одиниці часу (τ) індивіда, що визначається як відношення суб'єктив-



ної відповіді до заданої тривалості, а також описав процедуру її визначення. Серія емпіричних досліджень дозволила досліднику встановити значення власної одиниці часу індивіда (від 0,7 с. до 1,1 с. в людській популяції); виділити типи «квапливих», «точних» і «неквапливих» індивідів, співвіднести їх з типами темпераменту та ставленням до минулого, майбутнього та теперішнього; визначити передаточне число у власному (біологічному) годиннику індивіда, що визначає дворічний та великий біологічний (від 5,9 до 9,3 року) цикли у житті людини, співвідноситься з періодами та фазами її психосоматичного розвитку, точками «психологічних переломів» і появою характерних психосоматичних хвороб. Б. Цуканов акцентує увагу на небезпеці фазової сингулярності «...адже у мить зміни кінців початками організм наче гине та народжується знову» [7, с. 166], а також вважає, що головні її точки (співпадають з початком і кінцем поточного великого біологічного циклу, чвертями та половиною його тривалості) визначають «поворотні пункти» – вік у якому відбуваються «психологічні переломи» та/або з'являються ознаки характерних хвороб [7, с. 193]. Відповідно, він вважає, що й ставлення особистості до власного життя варто описувати/оцінювати з позиції пережитих великих біологічних циклів, а можливості для пізнання, управління та регуляції часу зумовлюються тим фактом, що система ставлення до часу як до власного «об'єкта» в людини формується упродовж всього життя [7].

У 80-х роках ХХ століття в інституті філософії Української академії наук Є. Головаха та О. Кронік працювали над причинно-цільовою концепцією психологічного часу особистості, виходячи з того, що хронологічний час відбиває рівномірні циклічні процеси у фізичних об'єктах і є умовною мірою для систем, які розвиваються, а власний час соціальних систем відповідає специфіці практичної діяльності та свідомості людей. Психологічний час розробники концепції визначають як реальний час функціонування та розвитку психічних процесів, станів і властивостей особистості на основі відображених у безпосередньому переживанні та концептуальному осмисленні об'єктивних часових зв'язків між подіями життя різного масштабу [4, с. 24]. Зокрема, авторами виділено три масштаби психологічного часу: ситуативний (відповідає безпосередньому сприйняттю та переживанню людиною коротких часових інтервалів); біографічний (визначається хронологічними межами існування людини, її уявленнями про тривалість власного життя, відповідає

часовим співвідношенням між основними подіями життєвого шляху особистості); історичний (дозволяє людині своє минуле пов'язати з життям предків, а майбутнє – із самостійним існуванням нащадків) [4, с. 7–8].

Для емпіричної перевірки причинно-цільової концепції її авторами розроблено каузометрію (лат. *causa* – причина, *metrum* – вимірювання) – метод, що передбачає побудову каузоматриці – таблиці взаємозв'язків між подіями, а також каузодіаграми – графічного зображення загальної структури причинних і цільових зв'язків [4, с. 46–61]. Серія каузодіагматичних досліджень дозволила вивчити основні властивості психологічного часу особистості крізь призму чинників його переживання (дискретність, напруженість, емоційна оцінка часу), механізмів формування (розтяжність, неперервність часу), а також особливості психологічного віку (інтраіндивідуальність, оберненість, багатомірність) як інтегративного показника суб'єктивної реалізованості психологічного часу особистості у біографічному масштабі [4, с. 88–110].

Практична цінність даних результатів полягає у тому, що вони засвідчили мотиваційно-регулятивний потенціал психологічного часу особистості та дозволили визначити основні орієнтири та механізми його розвитку. На думку Є. Головахи та О. Кронік, організаційною формою для проведення такої роботи мала б стати дослідницько-консультативна психологічна служба, орієнтована на формування й корекцію життєвої перспективи, життєвого шляху особистості через реалізацію діагностичної, консультативної допомоги у перехідних періодах життя, допомоги особам, які укладають шлюб, просвітництво у плані творчого ставлення до власного життя [4].

Водночас, спираючись на суб'єктну парадигму С. Рубінштейна, К. Абульханова-Славська починає розробляти концепцію особистісної організації часу життя та діяльності. Даний підхід передбачає онтологічний характер організації часу особистістю, що здійснюється або в діяльності як специфічному часовому утворенні, або у цілому в житті. Поле наукового пошуку включає часові характеристики психіки, самої особистості, життєвого шляху та його часових структур. Поступово концепція розвивається та трансформується з простої трикомпонентної дослідницької моделі (представленої когнітивним, емотивним, мотиваційним компонентами) в інтегральну модель особистісної організації часу (вивчалася в ізолювано взятих об'єктивованих формах – життя, діяльність, або

суб'єктивних – свідомість, переживання, неусвідомлювані компоненти), та згодом – в енергетичну концепцію психологічного часу. В останній дослідниця через базові категорії енергії та особистості поєднує психологічний, біологічний, соціальний час та час культури; чотирикомпонентну модель організації особистісного часу (сприйняття, переживання, усвідомлення та організація часу) доповнює п'ятим компонентом – енергетикою особистісного часу; як еквівалент поняття «активність особистості» вводить поняття «особистісна енергія», а людський час визначає як «... процес неперервного перетворення потенційної енергії життя в саме життя, у безліч миттєвостей теперішнього «зараз», які переходять одна в одну» [1, с. 253].

У системі координат внутрішнього часу людини як енергії її життя поєднуються темпоральні процеси різних рівнів і складності в єдиний людський час. Зокрема, розглядаються такі чотири компоненти як основний темпоральний енергетичний потенціал, або потенційний час життя, що співвідноситься з «біологічним годинником» як генетичною програмою розвитку та старіння організму; темп реалізації та витрат даної енергії, що переживається особистістю як тривалість; перетворені форми енергії (продукти праці, культури, мистецтва, науки, техніки), що забезпечують процеси накопичення та обміну часу між людьми, поколіннями, збільшуючи темпоральний потенціал; «породження» часу, коли темпоральна енергія не витрачається, а генерується у негентропійному процесі «виходу за власні межі» особистості. У межах енергетичної концепції психологічного часу отримує підтвердження й гіпотеза дослідниці стосовно того, що у сучасному світі інформаційних технологій, високих швидкостей основним еквівалентом та засобом комунікації між людьми виступає час і у даному сенсі він замінює функцію грошей [1, с. 253–256].

Таким чином, у дослідженнях К. Абульханової-Славської показано, що особистість зі своєю темпоральною організацією (співвідношення суб'єктивного часу з часом самореалізації в діяльності та на життєвому шляху, організатором якого вона стає, об'єктивно) виступає сполучною ланкою між суб'єктивним – психологічним і об'єктивним – фізичним, соціокультурним, історичним часом і знімає протиріччя між ними [1].

У діяльнісній концепції психічних процесів Б. Беспалова (психологічна школа МГУ ім. М. В. Ломоносова) розставлено дещо інші акценти у визначенні психологічного

часу, у взаємозв'язку між часом та енергією. У даному підході враховується знакова опосередкованість психічних процесів, їхній зв'язок зі зміною станів суб'єкта діяльності та нелокалізованість у мозку, який здійснює дані процеси, але не породжує їх. Б. Беспалов розрізняє поняття «час» діяльності та «часові характеристики» діяльності. Спираючись на погляди О. Леонтьєва щодо різних видів діяльності та професійних дій людини, він зазначає, що під психологічним часом життєвого процесу «... розуміється особлива, не речова й не енергетична, субстанція буття людини у світі ... тоді як часові характеристики діяльності, такі як тривалість, порядок дій, що її утворюють, запас часу для їх виконання та ін., розглядаються як атрибути часової субстанції діяльності (або прояви її змінюваної сутності)» [3, с. 108].

Аналізуючи уявлення про час у тайм-менеджменті, Б. Беспалов зазначає, що під управлінням часом мається на увазі «... виключно управління власною діяльністю, організацію виконання завдань та розподілу ресурсів ... людина керує не самим часом (що поки є неможливим), але запасами власного часу та іншими часовими характеристиками своїх професійних дій – їх тривалістю, швидкістю, локалізацією у часі, порядком виконання, своєчасністю та ін.» [3, с. 108]. Відповідно планування часу він визнає лише метафорою, а часовим ресурсом професійної діяльності – не час, а резерв часу. Останній пов'язує з організаційними (розклади, календарні плани тощо) та енергетичними ресурсами діяльності (вони можуть мати фізичну, фізіологічну, психічну або смислову форму та виявлятися у фізичній силі, активності, мотивації).

Щодо взаємозв'язку між часом та енергією, то у даній концепції він розглядається у двох контекстах. По-перше – дефіцит часу може компенсуватися підвищеною витратою енергії, по-друге – даний взаємозв'язок повною мірою відображається у метафорі «час – гроші», оскільки тривалість діяльності, витраченої на виробництво певного продукту, є часовою характеристикою діяльності й мірою його вартості.

Отже, у концепції психічних процесів Б. Беспалова також аналізуються та порівнюються категорії об'єктивного та суб'єктивного часу, означено вектори сприйняття, осмислення, переживання часу, стверджується регуляторна роль особистості (у єдності всіх її організаційних структур) в управлінні власними часовими ресурсами. При цьому фізичний і психологічний час розглядаються в ортогональних площинах Всесвіту, а роль людини у гло-



бальному часовому механізмі визнається обмеженою.

У даній статті ми не ставили за мету охопити й представити максимально широке поле тематичних наукових розвідок, натомість орієнтувалися на визначення й аналіз результатів концептуальних підходів, у яких найбільш виразно виявляється змістовно-хронологічна логіка дослідження означеної проблеми. З'ясовано, що вона відображає особливості переходу від об'єктивної до суб'єктивно-суб'єктивної парадигми пізнання та розуміння феномену психологічного часу в єдності наступних етапів:

1) розуміння часу як суто об'єктивного явища: час-об'єкт – людина-суб'єкт, що його сприймає та пізнає;

2) перехід від категорії сприйняття часу до психологічної категорії суб'єктивного часу особистості та інтегроване трактування його як об'єктивної реальності особливого роду, властивості якої відкриваються суб'єкту в тривалості ним проживаємої та забезпечуються механізмом ходу власного годинника, тобто – час як об'єкт не протиставляється суб'єкту;

3) дослідження психологічного часу особистості як суб'єктивного часу за окремими загально психологічними векторами (сприйняття, переживання, усвідомлення часу, неусвідомлювані компоненти);

4) розширене трактування психологічного часу як соціального часу, тобто як явища, що має не лише біопсихологічну, а й біопсихосоціальну природу; визначення орієнтирів, механізмів розвитку мотиваційно-регулятивного потенціалу психологічного часу особистості й проектування відповідних організаційних форм;

5) розкриття темпоральної сутності особистості, визначення її ролі як інтегратора, організатора, координатора часу на основі поєднання на особистісному підґрунті об'єктивних (притаманних психофізіологічному, психічному рівням організації) та суб'єктивних, відображених (сприйняття, переживання, усвідомлення) характеристик часу, тобто – подолання бар'єру між об'єктивним і суб'єктивним часом, інтеграція понять «особистість» і «час»;

6) обґрунтування єдності особистості як відкритої системи та Всесвіту, що здатна до породження особистісного часу, його розширення, примноження, прискорення/уповільнення, зрештою – до вільного ставлення до часу та вільного вибору майбутнього.

Висновки з проведеного дослідження. Отримані результати дозволяють при-

пустити, що логіка дослідження проблеми психологічного часу в психології – від категорії об'єктивної до суб'єктивно-суб'єктивної, може бути екстрапольована у контекст дослідження індивідуальної освітньої траєкторії особистості як явища, що має біопсихосоціокультурну природу й психологічний зміст якого розкривається, у тому числі й у площині просторово-хронологічній.

У багатфакторному експериментальному дослідженні індивідуальної освітньої траєкторії особистості психологічний час може виступати в якості незалежної змінної – чинника, що проявляється на різних рівнях її організації та має трансформаційний потенціал.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з експериментальним дослідженням каузальних зв'язків у динамічному просторі, означеному векторами психологічного часу особистості та її індивідуальної освітньої траєкторії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Акимова Л.Н. Психология времени: одеская научная школа экспериментальной психологии / Л.Н. Акимова // Проблемы научных исследований «Психологии времени» в трудах ученых Одесского университета: традиции и перспективы: сборник научных трудов, посвященных 65-летию проф. Б.И. Цуканова и 20-летию отд. психологии ОНУ им. И.И. Мечникова / под общ. ред.: З.А. Киреева; Одесский нац. ун-т им. И.И. Мечникова. – Одесса: Одесский нац. ун-т, 2012. – 11–24 с.
3. Беспалов Б.И. Анализ представлений о времени в тайм-менеджменте // Б.И. Беспалов / Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы прикладной психологии». – Т. 1. – Ярославль, 2006. – 108–112 с.
4. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. – Киев: Наукова думка, 1984. – 209 с.
5. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
6. Сухенко Я.В. Індивідуальна освітня траєкторія: аналіз феномену у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях / Я.В. Сухенко // Проблеми сучасної психології / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 38. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 371–383 с.
7. Цуканов Б.И. Время в психике человека / Б.И. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
8. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г. Элькин – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 311 с.: ил.

УДК 159.9+614.23/.25+613.86

КОРЕКЦІЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ЛІКАРІВ

Терзи О.О., к. ю. н.,
старший викладач кафедри соціальної медицини,
громадського здоров'я та медичного права
Одеський національний медичний університет

Проаналізовано, що діяльність людей, яка належить до системи професій «людина – людина», відрізняється тим, що в ній існує велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і складністю міжособистісного спілкування. Це вимагає від спеціаліста значних зусиль до встановлення довірливих стосунків і уміння управляти емоційною напруженістю професійного спілкування. Важливо вчасно проводити профілактику професійного вигорання лікарів, а також здійснювати заходи, що допоможуть зменшити дію основних чинників вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, емоційне вигорання у лікарів, профілактика емоційного вигорання, корекція емоційного вигорання, емоційне напруження.

Проанализировано, что деятельность людей, которая относится к системе профессий «человек – человек» отличается тем, что в ней присутствует большое количество ситуаций с высокой эмоциональной насыщенностью и сложностью межличностного общения, и это требует от специалиста значительных усилий для установления доверительных отношений и умения управлять эмоциональной напряженностью профессионального общения. Важно вовремя проводить профилактику профессионального выгорания врачей, а также осуществлять мероприятия, которые помогут уменьшить действие основных факторов выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональное выгорание у врачей, профилактика эмоционального выгорания, коррекция эмоционального выгорания, эмоциональное напряжение.

Terzy O.O. CORRECTION AND PREVENTION OF THE SYNDROME EMOTIONAL BURNOUT OF DOCTORS

It is analyzed, that the activity of people, that belongs to the system of “human – human” professions is characterized by the fact, that they contain a large number of situations with high emotional saturation and the complexity of interpersonal communication, and this requires the expert to make a significant contribution to establishing trust and managing emotional tense of professional communication. It is important to take timely measures to prevent professional burnout of doctors, and it is also necessary to implement measures, that will help reduce the effect of the main factors, that cause burnout.

Key words: emotional burnout, emotional burnout in doctors, prevention of emotional burnout, correction of emotional burnout, emotional stress.

Актуальність дослідження. Темп та високі вимоги сьогодення до фахівців зазвичай перевершують їхні можливості, викликають закономірні реакції психіки, призводячи до виснаження емоційно-енергетичних ресурсів. Важливу увагу слід приділяти представникам професій «людина – людина», саме вони досить часто стають жертвами синдрому вигорання (Т.Г. Альошина, Т.М. Вакуліч, О.М. Доценко, В. Дудяк, І.П. Назаренко, Н.П. Напненко, Б.С. Федак, В.Ю. Шелков, Л.М. Юрьева та ін.).

Так, у соціальній сфері професія лікаря досить визначна, складна, та не викликає сумнівів, що емоційне насичення актив взаємодії з пацієнтами негативно відображається на загальному стані фахівця, а також викликає зниження інтересу до професійної діяльності.

У дослідженні В.Ю. Шелкова визначено, що серед медичних спеціальностей є низка галузей з більш високим ризиком цього

прояву. До них належать психіатрія, наркологія та інші галузі медицини, де нерідко доводиться мати справу з агресивною поведінкою пацієнтів, часто контактувати з психоактивно залежними особами. Робота з людьми похилого віку, хронічно і смертельно хворими, які потребують постійного інтенсивного догляду, та за новонародженими також пов'язана з підвищеним ризиком вигорання. Зважаючи на значне навантаження, особливо за кількістю пацієнтів, з якими працюють медсестри та лікарі, виявлено, що синдром вигорання проявляється неадекватним реагуванням на пацієнтів і колег, відсутністю емоційної залученості, втратою здатності до співпереживання пацієнтам, перевтомою, яка веде до редукції професійних обов'язків та негативного впливу роботи на особисте життя [3].

Великим емоційним, психічним та фізичним навантаженням також відрізняється професійна праця стоматологів. При дослі-



дженні видів емпатії і вигорання у 150 лікарів-стоматологів м. Москви Л. І. Ларенцова діагностувала у 12% з них сформовану першу фазу вигорання (за В.В. Бойком) і високий рівень емпатії, у 42% – другу фазу вигорання і середній рівень емпатії й у 14% – третю фазу вигорання та низький рівень емпатії. З наростанням вираженості синдрому вигорання у лікарів частіше зустрічаються невротичні та пов'язані зі стресом розлади [4].

Почуття емпатії для медичних працівників, без перебільшення, є необхідною професійною якістю. Та якщо проблеми пацієнтів сприймати як особисті, до того ж відчувати тиск власних проблем, яких у сучасному житті безліч, це виливається у надмірну втомлюваність та невдовзі проявляється у специфічному стані. Цей стан фізичного та емоційного виснаження внаслідок перевантаження та впливу стресів як у професійному, так і у повсякденному середовищі є синдромом вигорання. Останній виражається у підвищеній та хронічній втомлюваності, апатії, деструктивному реагуванні на стреси тощо (Н. Самікіна, В. Сулицький, 2004). Головною причиною синдрому вигорання вважається психологічна, душевна перевтома. Професія лікаря – одна з найважливіших, але й найважливіших у соціальній сфері.

Цікавими є результати дослідження Г. Мироненка, у яких визначено дані щодо впливу вираженості вигорання на стиль поведінки лікаря в робочому середовищі. Так, лікарям з низькою мірою вираженості вигорання властива активна стратегія вирішення та подолання проблем, почуття успіху в професійній діяльності. У спілкуванні з оточуючими вони схильні до лідерства та відсутності конформності. У поведінці лікарів з високою мірою вираженості синдрому емоційного вигорання домінує стратегія уникнення в ситуації невдачі, незадоволеність кар'єрним зростанням. У спілкуванні з оточуючими вони проявляють компромісність та конформність [2].

Продовжуючи дослідження науковця, засвідчено чинники, що породжують виникнення вигорання у лікарів, а саме, виокремлено дві групи причин:

- причини індивідуальні;
- причини, пов'язані з організаційними умовами роботи.

Індивідуальні причини є первинними, до них належать соціально-демографічні характеристики, особистісні властивості та міра сформованості лікарської майстерності. Причини, пов'язані з організаційними умовами роботи, є вторинними. Вони діють, переломлюючись крізь призму осо-

бистісних чинників, виступають в якості провокуючих, що їх підсилюють виникнення та розвитку вигорання серед лікарів.

Особливо слід звернути увагу на результати, що свідчать про міру вияву вигорання лікарів, які працюють у стаціонарах: його вираженість виявилась нижчою, ніж у лікарів, що працюють у поліклініці. Існує значущий зв'язок між високою мірою вияву вигорання та недостатньою забезпеченістю лікарів необхідними засобами для діагностики й лікування.

Особистісні особливості лікарів визначають різну міру вияву синдрому емоційного вигорання, саме вони виступають його базовими передумовами виникнення. Так, більш високі показники міри вияву вигорання діагностуються у лікарів, які демонструють схильність до тривожності, сенситивності та інтровертованості, найменші показники – у лікарів, схильних до спонтанності та ригідності.

«Емоційне вигорання» є феноменом особистісно-професійної деформації. Найчастіше в психологічній літературі деформація особистості розглядається в професійному контексті та визначається як змінювання якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки). Не зважаючи на те, що за явищем професійного вигорання стоять дуже серйозні психологічні реалії, які мають свої причини, форми прояву і комунікативні наслідки, це поняття ще й досі чітко не визначене. Дослідники підкреслюють, що як емоційне, так і «професійне вигорання» є набутиим стереотипом переважно професійної поведінки. «Вигорання» є частково і функціональним стереотипом, оскільки дозволяє людині дозувати та економічно використовувати енергетичні ресурси.

Водночас «емоційне вигорання» негативно впливає на професійну діяльність і процеси спілкування. Оскільки синдром «емоційного вигорання» охоплює в наш час різні галузі діяльності у системі «людина – людина», то, безумовно, це стосується і діяльності працівників медичних установ, зокрема лікарів. Але досліджень цього феномена серед вказаної спеціальності обмаль.

Проблема механізмів, закономірностей та умов розвитку, особливостей «емоційного вигорання» лікарів залишається недостатньо дослідженою [2].

Таким чином, мета нашого дослідження полягає у розробці рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у лікарів, а також корекційних вправ.

З метою профілактики професійного вигорання лікарів необхідно здійснюва-

ти заходи, що допоможуть зменшити дію основних факторів, які спричинюють вигорання:

- хронічно напружена психоемоційна діяльність;
- постійні суперечності в стратегічному та тактичному керівництві;
- надмірні вимоги до працівників;
- відсутність об'єктивних критеріїв для оцінки результатів праці;
- неефективна система мотивування та стимулювання співробітників, нестабільність робочого графіка;
- настрої спеціалістів «кожен за себе» (ізолюваність персоналу) [1].

Для профілактики синдрому вигорання необхідно:

- правильно організувати робочий процес (працювати в команді – розподіляти ролі; ефективно розподіляти робочий час та навантаження; розподіляти пріоритети між задачами);
- організувати робочі місця та місця відпочинку;
- розробити систему оцінки ефективності роботи;
- розробити систему нематеріальних заохочень;
- підтримувати колективний дух співробітників;
- забезпечити та підтримувати психологічний комфорт у колективі [там же].

У процесі роботи ми розробили систему цілеспрямованої психологічної корекції синдрому вигорання у лікарів та спиралися на такі умови: по-перше, на специфіку їхньої загальної психологічної підготовки та рівень вираженості проблеми; по-друге, на індивідуально-орієнтований підхід вибору методів і прийомів корекції синдрому вигорання; по-третє, взаємозв'язок, взаємопослідовність та взаємокомпенсуючу спрямованість учасників, а також на систему методів та вправ, в яких поступово збільшується складність; по-четверте, доступність і можливість використання запропонованої системи корекції самостійно в процесі професійної діяльності.

Пристаючи до розробки цієї системи, ми враховували також дані досліджень (Н.Р. Битянова, М.В. Цзен, З.С. Карпенко, Ю.В. Пахомов, А.М. Прихожан, О.С. Прутченков та ін.), в яких узагальнюються певні підходи не тільки до вивчення синдрому вигорання, а й окремі прийоми, орієнтовані на його нівелювання.

Конструюючи зміст системи, перш за все, враховували її мету та спрямованість, при цьому не тільки розробляли свої вправи, але й адаптували представлені іншими фахівцями завдання, вправи, які

прямо або побічно допомагали вирішувати завдання нашої роботи.

З метою конструктивної побудови змісту системи було обрано логіку її представлення, яка дозволила реалізовувати систему як у рамках конкретних занять за днями, так і в цілому з урахуванням попереднього досвіду учасників. Узагальнено ця процедура давала можливість, по-перше, визначити мету і вибудувати хід кожного заняття; по-друге, позначити його основні завдання; по-третє, визначити техніку виконання завдань і вправ. При цьому після проведення кожного заняття за потреби можна було передбачити завдання для самостійної діяльності.

Основна мета запропонованої системи – провести корекцію синдрому вигорання з урахуванням індивідуальних особливостей його прояву.

Часткові цілі системи полягали в наступному:

- 1) створити умови, в яких можна було б навчити учасників корекційної системи вміння володіти прийомами, що знижують збудження і реактивність дій;
- 2) проводити корекцію тривожності та імпульсивно-агресивної поведінки;
- 3) розширити діапазон самовладання, рефлексії сприймання стресових ситуацій;
- 4) сформулювати основи емоційної стійкості особистісної поведінки.

Розглянемо основний зміст остаточного варіанту запропонованої комплексної системи (див. табл. 1).

Що ж стосується організаційних умов проведення запропонованої системи тренінгових занять, то виходячи з наявних у науково-методичній літературі даних (М.В. Цзен, О.С. Прутченков та ін.), обрано такий підхід, який передбачає проведення занять не рідше двох разів на тиждень протягом місяця; тривалість одного заняття – 2-3 години; кількість учасників – не менше 12, але не більше 25; приміщення – аудиторії та кімнати площею не менше 35 кв. м.

В якості конкретних навчальних засобів, орієнтованих на корекцію синдрому вигорання обрані: психологічні прийоми, вправи, техніки, методики, спеціальні психологічні завдання, а також елементи різних ігор.

Наведемо приклад, приблизний зміст занять двох днів.

День перший (заняття № 1).

Мета: сформулювати основи саморегуляції.

Завдання: встановлення контакту з учасниками тренінгу та між ними для забезпечення найбільш сприятливих умов проведення занять; ознайомлення з принципами



роботи тренінгу і вироблення групових ритуалів; розвиток основ саморегуляції.

Короткий методичний вступ. Ведучий повідомляє, що в будь-якому тренінгу спілкування між учасниками має бути ефективним. Критеріями такого спілкування є:

– досягнення результату (предметна мета);

– емоційна задоволеність партнерів.

Досягнення мети буде реальним, якщо будуть дотримуватися групові норми, правила, а саме:

– рівноцінність: «Відсутність статусних відмінностей, ієрархії, що склалася до групи, субординації. Кожен відповідає як за свої рішення, так і за групові»;

– активність: «Будь активним. Від активності кожного залежить ефективність спільної справи»;

– правдивість: «Говори правду або мовчи»;

– відкритість: «Обговоренню підлягає лише те, що відбувається «тут і зараз», а не колись і з кимось»;

– конфіденційність: Інформація, обговорювана в групі і що стосується «особистих» життєвих історій кожного, не виноситься за межі групи;

– зворотний зв'язок: Говоріть про поведінку, а не про особистості. Уникайте безпосередніх оцінок людини, «оцінюйте» вчинки;

– заборони: Накладайте «вето» на такі фрази, як «Я не хочу», «Я не буду». Забороняються «закриті» пози і жести. Не можна перебивати ведучого, один одного.

Хід заняття.

Ведучий просить звільнити простір і розставити стільці за числом учасників, зайняти місця в колі.

На першому етапі ведучий представляється учасникам. Потім кожен учасник розповідає трохи про себе: що я люблю, що я вмію, чого я хочу, і обирає ім'я, яким його будуть називати під час занять.

На другому етапі – пропонуються вправи. Перша вправа «Методика розслаблення після напруги» орієнтована на відпрацю-

вання дій уявного зосередження на ділянці тіла, яку треба розслабити; самовідчуття цієї ділянки; поелементна напруга м'язів; розслаблення; самовідчуття задоволення від відпочинку і розслаблення м'язів; самонавіювання тепла і тяжкості. Після цього проводяться такі вправи, які спрямовані на уявний самомасаж обличчя, рук, ніг, а також вправа, що визначає стан надконцентрації.

Після проведення занять підбиваються підсумки роботи, ставляться наступні запитання:

1. Чи допоміг вам тренінговий день відчути себе розслабленими, сконцентрованими, відпочилими?

2. Письмово дайте відповідь на наступні запитання:

а) ступінь вашої залученості до цього заняття;

б) основні помилки;

в) які епізоди (вправи) були найбільш значущими;

г) побажання тренеру (за змістом, формою заняття і т. д.).

На закінчення можна рекомендувати домашнє завдання: щодня по 10-15 хвилин за можливості приділяйте методиці уявного самомасажу.

Другий день також орієнтований на розвиток і закріплення навичок саморегуляції.

День третій (заняття № 3)

Мета: сформувати вміння, що знижують збудження і реактивність дій.

Обладнання: аркуші папера, фломастери. Хід заняття.

Заняття включає шість вправ. Перша вправа передбачає спостереження появи нового способу, який уособлює внутрішнє «Я». Друга вправа направлена на вираження почуттів, які учасники відчували під час стресової ситуації. При виконанні даної вправи спробуйте помітити в кожному емоційному стані новий життєвий імпульс, нову рису вашої особистості. Учасники відповідають на такі запитання: чи намагалися ви ігнорувати стресову ситуацію? Посилювалась емоційна напруга,

Таблиця 1

Спрямованість занять щодо корекції синдрому вигорання

№ занять	Спрямованість занять
1	Орієнтовано на розвиток і закріплення навичок саморегуляції
2	
3	Орієнтовано на формування умінь, що знижують збудження і реактивність дій
4	Орієнтовано на зниження підвищеної тривожності та страху
5	Орієнтовано на зниження агресивності
6	Орієнтовано на розвиток емоційної стійкості особистості
7	Орієнтовано на формування самовладання, рефлексії сприймання стресових ситуацій

чи чіплялися за старі звички? Чи по-різному переживали кожен стрес?

Третя вправа направлена на формування почуття подяки в неприємній ситуації. Четверта вправа називається «Чемодан», яка допоможе людині в особистісному зростанні, а також для регулювання емоційно-вольової діяльності. У п'ятій беруть участь двоє учасників групи, в процесі виконання завдання вони віддаляються один від одного в різні боки і повинні відчувати той момент, коли партнер хоче озирнутися і зробити це. Шосте вправа називається «Чарівне слово», необхідно знайти такі слова, доводи, інтонацію, жести, щоб вийти за межі кола.

Підбиття підсумків.

Таким чином, результати нашого дослідження свідчать:

– по-перше, специфіка діяльності людей, що належить до системи професій «людина – людина» відрізняється тим, що в них присутня велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і складністю міжособистісного спілкування, а це вимагає від спеціаліста значного внеску до встановлення довірливих відносин й уміння управляти емоційною напруженістю професійного спілкування;

– по-друге, з метою профілактики професійного вигорання лікарів необхідно здійснювати заходи, що допоможуть зменшити дію основних факторів, які спричинюють вигорання;

– по-третє, в процесі роботи ми розробили систему цілеспрямованої психоло-

гічної корекції синдрому вигорання у лікарів та спиралися на такі умови: по-перше, на специфіку їхньої загальної психологічної підготовки та рівня вираженості проблеми; по-друге, на індивідуально-орієнтований підхід вибору методів і прийомів корекції синдрому вигорання; по-третє, взаємозв'язок, взаємопослідовність та взаємокомпенсуючу спрямованість учасників, а також на систему методів та вправ, в яких поступово збільшується складність; по-четверте, доступність і можливість використання запропонованої системи корекції самостійно в процесі професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірєва К.О. Методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб «Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання» / К.О. Балакірєва. – Київ: Проект Програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
2. Мироненко Г. Психологічні особливості емоційного вигорання лікарів / Г. Мироненко // Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – Т. 12. – Ч. 1. – С. 414-424.
3. Шелков В.Ю. Профілактика синдрому вигорання у медичних працівників методами психологічної саморегуляції / В.Ю. Шелков // Інститут психології ім. Г.С. Костюка Академії педагогічних наук України. – № 2 (70) III – IV. – 2009. – С. 57-59.
4. Юрьєва Л.Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: Формирование, профилактика, коррекция / Л. Н. Юрьєва. – К.: Сфера, 2004. – 271 с.



УДК 159.964/.965(043.3)

ГЛИБИННО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІАЛОГУ

Франчук О.Ю., к. психол. н.,
викладач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Стасько О.Г., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті акцентовано увагу на необхідності оволодіння психологом методологічними основами психодинамічної парадигми, що є необхідним для забезпечення професійного рівня ведення діагностико-корекційного діалогу, що поєднує емотивне «оживлення» об'єктивованого самопрезентанта та набуття ним функцій посередника в глибинному пізнанні психіки. Розкривається діагностико-корекційна сутність діалогічної взаємодії в активному соціально-психологічному пізнанні, що синтезує принцип позиції психолога і респондента, а саме: «незлиттєвість-нероздільність».

Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання, візуалізований самопрезентант (об'єктивована модель), діалог, діалогічна взаємодія, діагностико-корекційний процес, несвідоме, свідоме, принцип додатковості, цілісність психіки.

В статтю поставлен акцент на необхідності владення психологом методологічними основами психодинамічної парадигми, необхідної для забезпечення професійного рівня ведення діагностико-корекційного діалогу, включаючого емотивне «оживлення» об'єктивованого самопрезентанта і обретення ним функцій посередника в глибинному пізнанні психіки. Розкривається діагностико-корекційна сутність діалогічного взаємодіяння в процесі активного соціально-психологічного пізнання, що синтезує принцип пізнання психолога і респондента, а именно: «неслитність-нероздільність».

Ключевые слова: активное социальное-психологическое познание (АСПП), визуализированный самопрезентант (объективированная модель), диалог, диалогическое взаимодействие, диагностико-коррекционный процесс, бессознательное, сознательное, принцип дополнительности, целостность психики.

Franchuk O.Yu., Stasko O.H. THE IN-DEPTH PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF DIALOGUE

The article put emphasis on the necessity for the psychologist to be able to use the methodological foundations of the psychodynamic paradigm, that is necessary to ensure the professional level of doing diagnostic and remedial dialogue, that includes emotive “revival” of objectified self-presentant and the acquisition of a facilitator in-depth knowledge of the psyche. The diagnostic and corrective essentiality of dialogic interaction in the process of active socio-psychological cognition, that synthesizes the principle of the position of a psychologist and a respondent, namely “non-unity – non-separation” is shown.

Key words: active socially-psychological knowledge, visualized self-presentant, (objectified model), dialogue, dialogic interaction, diagnostic-remedial process, unconscious, conscious, principle of subsidiarity, integrity of the psyche.

Постановка проблеми. Неопсихологічні пошуки обумовили проблему предмета психологічних досліджень – цілісність психічного та метод глибинного пізнання, які незмінно пов'язані з діалогічною взаємодією, а саме: з «незлиттєвістю» та «нероздільністю» позицій психолога та респондента.

Мета статті. Розкрити методологічні основи та науково-практичну сутність реалізації категорії діалог у діагностико-корекційному процесі активного соціально-психологічного пізнання.

Виклад основного матеріалу. В основу дослідження покладено психодинамічну теорію, розроблену академіком НАПН України Т.С. Яценко [3-5], яка базується на розумінні цілісності психіки суб'єкта, що

зумовлює єдність діагностики й корекції в процесі активного соціально-психологічного пізнання; методологію діагностико-корекційного процесу, яка враховує принцип «невід'ємності свідомого й несвідомого» та принцип «з іншого» відповідно до законів позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта.

Категорія взаємодії є засадничою у вивченні причинно-наслідкових аспектів явищ, недоступних прямому спостереженню. Вияв суперечностей – це орієнтир і основа детермінації саморуху, саморозвитку психіки суб'єкта та упередження регресії.

У сучасній психології проблема побудови оптимального діалогу в різних сфе-

рах, включаючи й науково-психологічну, є однією із пріоритетних, універсальних та перспективних. Витоки такого глибокого та всебічного значення криються в тому, що принципи та механізми діалогу лежать в основі процесів взаємодії. Взаємодія – філософська категорія, яка «відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємообумовленість, зміни стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого [6]. Важливим є трактування І. Канта вказаної категорії, яку він співвідносить із об'єктами розумовоосязними та недоступними («поза-межними») для прямого чуттєвого досвіду. Звичайно, це може бути співвіднесено нами із сферою несвідомого, яка, як ми гіпотетично прогнозуємо, може піддаватися пізнанню в діалогічній взаємодії в системі «психолог – респондент» (П↔Р).

Психологічний рівень розуміння *діалогічної взаємодії* передбачає вивчення та розуміння законів функціонування психіки, як і її вияв в експлікованих формах, що підлягають інтерпретації, – таку позицію відстоювали Г.О. Ковальов та А.У. Хараш [2]. Основне завдання виявлення латентних рівнів психологічного змісту поведінки, яка конкретизується в діалозі, не може обійти проблему вивчення мотивів, цілей, відношень до попередніх висловів та інтерпретацію їх з метою об'єктивування особистісних характеристик суб'єкта за умов його спонтанної поведінки.

Діалог – одна з найважливіших категорій психологічної науки. Багатогранність феномена діалогу засвідчується, зокрема, різноманіттям характеристик, які використовуються при його описі: «міжособистісний», «внутрішній», «діалог культур», «освітній діалог», «діалог Сократа», «прогностичний діалог» та ін. Науково-аналітичне опрацювання літератури доводить, що діалог є предметом філософських, психологічних і філологічних досліджень, які зумовлюють наукові його тлумачення.

У філософії під діалогом розуміють зовнішню сторону аргументації, тобто «тверджень комунікатора, в істинності яких він переконує адресата і які перетворює на програмне положення для сумісних з адресатом дій» [7]. Витоки філософських визначень діалогу та діалогічності знаходимо в працях філософів античності. Так, в історію науки увійшов термін «сократівський діалог», що означає специфічний метод пошуку істини в бесіді з іншими людьми. У філософському плані діалог визначається як процес переконання партнера, спонукання його до певних дій, тобто, крім певної спільної основи, діалог передбачає

наявність реальних проблем для обговорення і рішення, суперечності, яку необхідно подолати, відмінностей в позиціях двох сторін.

Діалогічна взаємодія в психодинамічній парадигмі торкається як зовнішніх, так і внутрішніх зв'язків безпосереднього та опосередкованого контакту учасників діалогу, зорієнтованого на глибинне пізнання психіки в її цілісності. Також вона відкриває перспективи пізнання неусвідомлюваних суперечностей психіки суб'єкта, що зумовлюють особистісну проблему, яка потребує пошуків шляхів їх розв'язання.

Гуманітарно-духовний аспект науково-психологічних досліджень торкається оптимальності принципів побудови діалогічної взаємодії, в контексті нашого дослідження – це взаємодія в системі психолог (П) – респондент (Р), учасник діагностико-корекційного процесу. Діалогічний підхід до розуміння психічного розвитку людини є одним із найважливіших у побудові дослідної лінії пошуків та забезпечення результатів.

У рамках досліджуваної нами теми, у форматі психодинамічної парадигми, діалог виступає основою групової взаємодії активного соціально-психологічного пізнання психіки в її цілісності. При застосуванні в групі методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), зокрема таких його методів, як *психодрама*, аналіз *комплексу тематичних психомалюнків*, робота з *неавторськими малюнками, пісочниці, метафоричних інтерактивних карток*, враховуються динамічні характеристики психіки, що дозволяє психологу задавати динаміку діалогу адекватно феномена психіки протагоніста. При цьому попередній комунікат обумовлює наступний крок у просуванні (разом з протагоністом) до глибин індивідуально-неповторної психіки. Відсутність динаміки у діалозі може бути зумовлена однозначним трактуванням висловлювань, що призводить до абсолютизації статички, що є небажаним. Особливо це помітно при тестовій інтерпретації малюнків, за якої діалог не відіграє істотної ролі. При тестовому підході до інтерпретації візуальної продукції передбачаються стандартизовані форми тлумачення символу та відсутність діалогу з автором: не враховується бачення образу самим суб'єктом, а значить, малюнок не використовується для пізнання глибинних передумов особистісної проблематики суб'єкта.

Психокорекційний діалог спрямований на надання допомоги суб'єкту у рефлексії його особистісної проблеми. Усвідомлення проблеми потребує від протагоніста влас-



ної дії, що виражається в акті рефлексивної комунікації, каталізація якої здійснюється психологом, результатом чого є виявлення внутрішньої суперечності психіки.

Психодинамічна теорія передбачає спрямовання усієї *діагностико-корекційної процедури* на гармонізацію свідомого і несвідомого, реалізується лише через діалог у системі П↔Р. Передумовою його ефективності є спонтанність поведінки у межах внутрішньо стимульованого структурування діалогічної взаємодії. Засадними моментами ефективності психокорекції є володіння ведучим групи АСПП теоретичними та методологічними знаннями, як і інструментарієм професійної роботи, що сприяє точності діагностики і її багаторівневості в єдності з психокорекцією та оптимізує діалог [5].

Психокорекційна робота АСПП *неможлива без діалогу*: глибинні аспекти піддаються пізнанню лише *за участі самої особи у діалогічній взаємодії з психологом*. Символічно-образні та невербальні прояви психіки виступають при цьому посередниками вказаного процесу за умов їх «оживлення» (емотивне наповнення) в діалогічній взаємодії. Аналіз емпірики засвідчує професійність ведення психологом діалогу. За таких умов вербальні і невербальні аспекти самопрезентації (вираження психіки респондента) набувають рівнозначності. Впродовж всього аналізу психолог апелює до тих чи інших елементів, що дає змогу виводити логічні зв'язки між образною продукцією, представленою за різними темами. Важливо вміти виокремлювати тенденції до повторення істотного психологічного змісту в більшості малюнків і такого змісту, що може виражатись багатьма образами. В контексті вищесказаного важливим є вміння *діагностично та діалогічно точно ставити запитання*, що сприяють об'єктивуванню глибинно-психологічних цінностей суб'єкта, та їхній ролі в структуруванні комунікативної взаємодії з людьми [2, 3]. Оскільки логіка несвідомого перебуває поза сферою свідомості автора малюнка, то для її виявлення важливим є цілісний аналіз емпіричного матеріалу, отриманого в діалогічній взаємодії з учасником психокорекційної групи.

Це дає підстави констатувати, що в психодинамічній парадигмі теорія і практика єдині, а метод АСПП процесуально презентує психодинамічну методологію в дії. У психодинамічному підході акцентується увага на феномені психіки особи, а не на матеріалізованих аспектах та засобах її пізнання. Діалог у цьому глибинно-корекційному процесі є визначальним і струк-

турується (виходячи з феномена психіки суб'єкта) у напрямку поступового та багаторівневого просування до прояснення глибинних витоків особистісної проблеми учасника АСПП. Значущості набуває форма та міра інформації, що представляється. Набір певної кількості індивідуально-неповторного фактажу поведінки у діалозі створює підґрунтя для доказовості інтерпретацій і гіпотез психолога, що має вияв у статичі та динаміці повторюваного поведінкового матеріалу. При цьому діалог є багатофункціональним, а саме: **інформаційна функція** полягає у накопиченні необхідного для діагностичних висновків матеріалу; **діагностико-уточнювальна** (підтверджувальна) сприяє психологу вибудовувати гіпотези відносно проблематики протагоніста; **розвивальна функція** розгортає у просторі і часі фіксовану подію; **діагностико-корекційна** допомагає збагнути і роз'яснювати латентні мотиви та глибинні витoki його проблемної поведінки, що слугує підґрунтям для прогресивних змін [4].

Діалогічна взаємодія спонтанно каталізується емотивністю, що задається несвідомою сферою протагоніста та залежить від точності діагностики, здійснюваної психологом. Безпосередньому психокорекційному діалогу може передувати розповідь протагоніста про сутність психологічних проблем, які наразі турбують його.

Необхідною складовою діалогу є запитання, які каталізують розгорнуту бесіду, тобто дозволять протагоністу здійснювати вибір у використанні комунікативних, представлених інформації та структуруванні розповіді. Твердження (аналітико-корекційний коментар) застосовується лише тоді, коли у процесі діалогу виокремлена достатня кількість доказового (в першу чергу, для протагоніста), поведінкового матеріалу для інтерпретаційних висновків. Адже мета психокорекційного діалогу – не лише діагностувати проблему, а насамперед посприяти усвідомленню її самим протагоністом. За таких обставин не є помічником жорстка формалізованість запитань, яка нівелює індивідуальну неповторність психіки суб'єкта, а сам діалог втрачає цікавість для нього та актуалізує опори. У психодинамічному підході запитання психолога максимально адаптуються до індивідуальної неповторності протагоніста, у процесі діалогу відбувається аналіз та синтез свідомих і несвідомих аспектів його психіки [3]. У психодинамічному підході акцентується увага на самому респонденті, його психіці, а не на матеріалізованих аспектах та засобах її пізнання. Тому *діалог з респонден-*

том є визначальним прийомом АСПП, який структурується, виходячи з феномена психіки суб'єкта, у напрямку поступового та багаторівневого просування до прояснення глибинних витоків особистісної проблеми. Це дозволяє здійснювати точність діагностики, яка процесуально узгоджується з відчуттям протагоніста, дбає про форму та міру представлення інформації. Набір певної кількості індивідуально-неповторного поведінкового фактажу у діалозі створює підґрунтя для доказовості інтерпретацій і гіпотез психолога, що дозволяє протагоністу виявляти інфантильну ітеративність у динаміці повторюваного поведінкового матеріалу.

Так, наприклад, саме завдяки діалогу в процесі аналізу комплексу тематичних малюнків психологічний зміст самосприйняття малюнка вербалізується автором, а психолог у своїй інтерпретації має змогу цілісно спиратися на вербально-невербальний емпіричний матеріал з метою пізнання його системного упорядкування, як і логіки несвідомого, в порівнянні з логікою свідомого. Під час психоаналізу вербальна й малюнкова продукції набувають рівноправності. Впродовж усього аналізу психолог апелює до тих чи інших елементів малюнків, що дає змогу виводити логічні зв'язки між образною продукцією, представленою за різними темами. Важливо вміти виокремлювати тенденції до повторення, що має вияв у малюнках. Вищесказане підкреслює значущість вміня психолога діагностично точно ставити запитання, що сприяють експлікації цінностей суб'єкта. Оскільки логіка несвідомого перебуває поза сферою свідомості автора малюнка, то для її виявлення важливим є цілісний аналіз емпіричного матеріалу, отриманого в діалогічній взаємодії з учасником психокорекційної групи.

Науково-аналітичний огляд літератури дозволяє шляхом аналізу віднайти спільне та відмінне у різних підходах та наблизитися до нюансів у здійсненні діалогічної взаємодії в форматі психодинамічної парадигми, що реалізується в психокорекційному процесі АСПП. Характер групової взаємодії носить діалогічний характер. Кожний момент взаємодії психолога з респондентом має частковий та інформаційно-порційний характер. Сам по собі спосіб діалогічного руху до об'єкта пізнання (психіки в її цілісності) має орієнтир на латентні реалії вияву психіки. В полі уваги психолога перебуває респондент з його особистісною проблемою, емоціями та сподіваннями. Вказуючи на архетипну сутність згаданих особистісних проблем, ми чітко окреслюємо орієн-

тири діалогічної взаємодії, спрямованої на ослаблення деструктивно-регресивних тенденцій, які імпотують енергію інстинкту самозбереження, в її лібідній (конструктивній) сутності. Звідси висновок: особистісна проблема майбутнього фахівця-психолога потребує глибинної психокорекції, бо є головним бар'єром на шляху його професійно-особистісної самореалізації.

Проходження майбутнім психологом безпосередньо курсу психокорекції дозволить йому орієнтуватись на «золоту середину» в практичній роботі, що можливо за особистісної гармонії, яка феноменологічно задана процесом АСПП. Використання візуалізованих самопрезентантів в АСПП навчає майбутнього психолога прийомів діалогічного ведення діагностико-корекційного процесу – перетворення опроектованих способів візуалізованих виявів психіки у посередників глибинного її пізнання [1–6].

Подібно як у підструктурі психіки неможливо виявити синтезоване значення потягів Ід, так і в процесі діалогу непомітним є функційне різноспрямування сфер свідомого і несвідомого. На поведінковому матеріалі лише постфактум можна дослідити різноспрямованість сфер свідомого і несвідомого шляхом виявлення «логіки свідомого» та «іншої логіки», тобто логіки несвідомого. Останнє підкреслює відповідальність ведучого групи АСПП за характер діалогу, за кожне «па», яке повинне враховувати від початку і до кінця семантику поведінки респондента.

Елементи діалогу можуть допускати логічну незв'язність (невпорядкованість) висловів з уст респондента, що сприяє виявленню порушень взаємозв'язків між свідомим і несвідомим, які є передумовою формування особистісної проблеми (внутрішньої стабілізованої суперечності), що потребує розв'язання. Професіоналізм психолога в побудові діалогу буде відзначатися логічною впорядкованістю, що сприяє виявленню асоціативного ланцюга поведінкових актів, які детерміновані з середини психіки і мають вияв у внутрішньому імплікативному порядку. Енергетичні аспекти імплікативного порядку задаються позадосвідним [4], що й визначає вектор динаміки діагностико-корекційного діалогу.

Процес діагностики передбачає «прочитування» психологом кожного «па» респондента, що включає перцептивне *передрозуміння* та *проторозуміння* психолога. Методологія діалогу в АСПП орієнтована на виявлення в психіці респондента внутрішніх енергетичних осередків, які незмінно мають вияв у діалогічній активності



учасників АСПП. Останнє не передбачає інформаційну тотожність сприйняття психолога і респондента. Це пояснює певну обмеженість усвідомленості власних проблем респондентом того, що з ним відбувається завдяки несвідомій детермінованості спонтанної активності. Водночас запитання психолога вибудовуються з орієнтацією на адекватність розуміння скриптих ним смислових осередків, які заявляють про себе у відповідях респондента на запитання психолога.

Представлені ідеї діалогічності глибинного пізнання торкаються неокласичної психології, в якій поціновується невимушена активність суб'єкта, що детермінується слідовими ефектами пережитих травм дитинства. Тому психодинамічний підхід до розуміння діалогу, який покладено в основу наших досліджень, заповнює і по-новому ставить проблему організації фахової підготовки, яка сприяє особистісному зростанню майбутнього психолога.

Підсумовуючи сказане, вважаємо за необхідне окреслення основного принципу взаємодії психолога з респондентом у діагностико-корекційному процесі АСПП, а саме: «нероздільності» і «незлиттєвості». Згідно з цим принципом психолог і респондент перебувають у тісному взаємозв'язку, який представляє «єдність інформаційного простору», і водночас їхні позиції ніколи не можуть бути злиті в єдиний процес, що знівелювало б провідну функцію професійності запитань психолога, які каталізують діагностико-корекційний процес респондента. Саме діалогічність взаємодії ПП↔Р дозволяє багаторівнево задати процес позитивної дезінтеграції психіки і вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку. Такий взаємозв'язок є важливим не з точки зору спілкування, а з позицій пізнання психіки в її цілісності, що не може в принципі відбутися без посередницької участі в цьому процесі психолога, з його належним рівнем фаховості, вмінь каталізації активності респондента, відповідно до імплікативного порядку його психіки, що має індивідуально неповторний характер. Участь психолога *входить у необхідну передумову пізнання смислового навантаження поведінкового матеріалу* учасників АСПП, що доведено шляхом структурно-семантичного аналізу емпіричного матеріалу [1–6].

Висновки. Функціональні особливості діалогу в процесі глибинного пізнання психіки є підкореними методологічним засадам психодинамічної парадигми. Установлено необхідність забезпечення відповідності діалогічної взаємодії законам по-

зитивної дезінтеграції психіки суб'єкта та вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта; єдності процесу діагностики та корекції; процесуальності діагностики, яка має вияв у порційності, частковості та багаторівнево-сті діагностико-корекційного процесу, що впливає на оптимальність діалогічної взаємодії. Діалог в активному соціально-психологічному пізнанні набуває доцільності та сприяє розв'язанню провідного завдання пізнання психічного в його цілісності. Цьому сприяє відповідність принципу додатковості, що реалізується в психології у двох аспектах: принципі «невід'ємності сфер свідомого і несвідомого» та принципі «з іншого». Психокорекція особистісної проблеми передбачає діалогічну взаємодію психолога з респондентом, оптимальність якої залежить від методологічної зрілості та компетентності ведучого діалогічного процесу, що обумовлює характер та інформаційну наповненість їхньої взаємодії. Тому діалогічна взаємодія є невід'ємним складником підготовки психолога не лише через розширення арсеналу засобів декодування смислових аспектів презентанта, а й з причини безпосереднього проходження групи активного соціально-психологічного пізнання з метою власної особистісної психокорекції як передумови професійного становлення.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються в поглибленні вивчення діалогічної взаємодії як шляху глибинного пізнання, семантики діалогічного «оживлення» візуалізованих самопрезентантів та процедури їхнього декодування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стасько О.Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Стасько Олена Григорівна. – К., 2006. – 369 с.
2. Франчук О.Ю. Діалог у глибинній корекції майбутнього психолога: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Франчук О.Ю. – Київ, 2015. – 316 с.
3. Яценко Т.С. Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т.С. Яценко, В.І. Бондар. – К.: Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2016. – 384 с.
4. Яценко Т.С. Динаміка розвитку глибинної психокорекції: теорія і практика / Т.С. Яценко. – Днепропетровск: «Інновация», 2015. – 567 с.
5. Яценко Т.С. Методика глибинної психокорекції: підготовка психолога-практика: навч.-метод. посібник / Т.С. Яценко [та ін.]. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 342 с.
6. Яценко Т.С. Арт-терапевтичні технології в роботі психолога [Текст] / Т.С. Яценко [та ін.]. – К.: Марич, 2009. – 68 с. – (Сер.: Психологічний інструментарій).

7. Философский энциклопедический словарь / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.

УДК 159.992.73

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА СТАВЛЕННЯ ДО МОРАЛЬНИХ НАСТАВ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Чернов А.А., здобувач

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
практичний психолог

Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»
Полтавської міської ради Полтавської області

У статті розглядається проблема виміру, якісної та кількісної оцінки когнітивного компонента ставлення дитини молодшого шкільного віку до моральних настанов. Аналізується взаємозв'язок між когнітивним, афективним і поведінковими компонентами в структурі ставлення дитини молодшого шкільного віку. Установлюється взаємозв'язок між когнітивним компонентом ставленням та реальною поведінкою дитини у суспільстві.

Ключові слова: *атитюд, ставлення, моральна настанова, емоційний компонент, когнітивний компонент, поведінковий компонент.*

В статье рассматривается проблема измерения, качественной и количественной оценки когнитивного компонента отношения ребенка младшего школьного возраста к моральным нормам. Анализируется взаимосвязь между когнитивным, аффективным и поведенческими компонентами отношений. Сделана попытка установить взаимосвязь между когнитивным компонентом и реальным поведением ребенка в обществе.

Ключевые слова: *аттитюд, отношение, моральная норма, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент.*

Chernov A.A. EMPIRICAL STUDY OF THE COGNITIVE COMPONENT OF ATTITUDE TO MORAL PRINCIPLES IN THE STRUCTURE OF THE JUNIOR PUPIL PERSONALITY

The article deals with the problem of measuring, qualitative and quantitative evaluation of the cognitive component of the attitude of the student of the junior class to moral principles. The relationship between cognitive, affective and behavioral components in the structure of the attitude of the child of the junior school age is analyzed. The relationship between the cognitive component of the attitude and the real behavior of the child in society is established.

Key words: *attitud, attitude, moral guidance, emotional component, cognitive component, behavioral component.*

Постановка проблеми. Розглядаючи особистість як засіб функціонування людини в суспільстві, учені завжди цікавилися передумовами формування ефективної особистості, або, висловлюючись простіше, успішної людини. Філософськими каменями в психологічній науці були такі: інтелект, досвід раннього дитинства, реалізація потреб. Пошук одного провідного фактора, завдяки якому окремі індивіди досягали визначних результатів, так і не дав вичерпної остаточної відповіді на поставлені вище питання. Але, відмовившись від монофакторних моделей, які пояснюють успіх через високий інтелект або тому, що рівень домагань цього індивіда є високим, психологічна наука перейшла до мультифактор-

них моделей, відмовившись від ідеї, що одна яскраво виражена риса особистості може визначати успіх або фіаско функціонування індивіда в суспільстві. У цій роботі ми пропонуємо розглядати когнітивний компонент ставлення молодшого школяра як один із факторів успішності його взаємодії як з окремими індивідами (однолітками, учителями, батьками), так із соціальними інституціями в цілому (школою, сім'єю, позашкільним гуртком або компанією друзів). Звичайно, що всі вищезгадані суб'єкти взаємодії висувають певні моральні вимоги до дитини молодшого шкільного віку. Для вирішення окресленої вище проблеми нам необхідно визначити функцію когнітивного компонента в структурі особистості та



його роль у регуляції поведінки. Цілком логічно, що такий підхід дасть змогу теоретично пояснити питання встановлення внутрішньої саморегуляції та плану дій індивіда стосовно соціальних об'єктів дійсності. Практично це дозволить удосконалити систему шкільного виховання та набуття дитиною просоціальних норм. До цього процесу входить формування патріотизму, самооцінки, ставлення до оточуючих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему ставлень у вітчизняній психології поставив О. Лазурський. Учений запропонував досліджувати психологічне явище шляхом природного експерименту, а результатом його роботи стали шкільні характеристики, що широко використовуються й донині. У. Томас і Ф. Знанецький ввели в соціальну психологію поняття «атитюд», теоретично описавши та визначивши цей конструкт. В. Мясіщев, будучи послідовником О. Лазурського, теоретично обґрунтував вплив ставлення на організацію психічних процесів людини, визначивши ставлення як свідомий, вибірковий, заснований на досвіді зв'язок індивіда з різними сторонами об'єктивної дійсності, що проявляє себе в діях, реакціях і переживаннях. Л. Терстоун і його співробітники в кінці 20-х – на початку 30-х років внесли уточнення до поняття «атитюд», розробили шкали для його вимірювання, здійснили вимірювання ставлення респондентів до війни, страти, церкви, цензури й інших суспільних інститутів, а також досліджували звичаї, традиції, проблеми расової й національної приналежності. М. Сміт виділив трикомпонентну структуру атитюда, до якої включив когнітивний компонент, емоційний компонент і поведінковий компонент і за такою ж самою структурою запропонував розглядати ставлення. Б. Ломов, Ж. Піаже та Л. Кольберг запропонували теорію виникнення та становлення моральної поведінки людини. А. Бандура, Н. Айзберг, Ф. Раштон критикували позиції Л. Кольберга та Ж. Піаже щодо концентрації на вдосконаленні моральної поведінки лише за рахунок вдосконалення моральних суджень, звернули увагу наукової спільноти на зовнішні детермінанти моральної поведінки, що сприяють удосконаленню механізмів моральної поведінки індивіда в суспільстві. І. Бех, В. Романець запропонували взяти вчинковий підхід для аналізу психологічних явищ. На нашу думку, учинок органічно поєднує як внутрішні передумови до діяльності, так і зовнішній вплив. Запропонований ученими підхід підвищує загальну прогностичність теоретичної моделі, визнає всі три компоненти ставлення й

дозволяє проаналізувати їх реалізацію. На нашу думку, учинок можна взяти за одиницю аналізу моральної діяльності індивіда.

Ми відчуваємо необхідність під час розгляду вище окресленої теми скористатися експериментальним доробком соціальної психології, а саме – відомим експериментом С. Мілграма та Ж. Лап'єра. Оскільки цільова група досліджуваних – це діти молодшого шкільного віку, то нам знадобиться культурно-історична теорія розвитку Л. Виготського, теорія діяльності О. Леонтьєва [16], закономірності становлення розумових операцій, визначені Г. Костюком, О. Запорожцем і Ж. Піаже.

Поєднання праць із вікової, педагогічної та соціальної психології є виправданим, оскільки мораль – це загальна ціннісна основа культури, яка спрямовує активність людини на утвердження самоцінності особистості, рівності людей у їхньому прагненні до гідного щасливого життя. Мораль виконує пізнавальну, оцінну та виховну функцію [23]. Саме регулятивна функція моралі та її здатність спрямовувати активність індивіда й дозволяє нам знайти точки перетину згаданих вище галузей психології.

На сучасному етапі розвитку психологічної думки для розгляду теми ми використали доробок таких учених: Н. Білоусова – розвиток почуття гідності в молодшому шкільному віці [5]; І. Бех – формування особистості в сучасному освітньому середовищі [4]; О. Гудман – детермінанти моральних учинків [7]; О. Матвієнко – основи виховання моралі в молодших школярів [19]; Л. Макарова – взаємозв'язок між типом інтелекту та рівнем успішності молодшого школяра [18]; Ю. Приходько – генези ставлень дитини дошкільного віку [22]; В. Завацький – вплив стратегій соціальної поведінки особистості на її здатність до адаптації [8]; В. Заїка – особливості ставлення соматично хворих дітей і трансформації ставлень у дорослому віці [9; 10]; М. Заміщак – психологічні умови становлення самооцінки молодшого школяра [11]; Н. Яцюк – моральна рефлексія в молодшому шкільному віці [27]. Кожен із вищезгаданих авторів описує ставлення до моральних настанов суворо в рамках своєї галузі та проблематики. Ми спробуємо об'єднати думки різних учених і внести уточнення до вирішення проблеми когнітивного компонента в структурі ставлення молодшого школяра.

Постановка завдання. Виходячи з поставленої проблеми, **метою** нашого **дослідження** є визначення функцій когнітивного компонента ставлення, його якісний і кількісний аналіз, висування гіпотези про його взаємозв'язок і вплив на остаточні резуль-

тати поведінки дитини. Досягнення мети можливе через вирішення таких **завдань**:

1) проаналізувати та зіставити вітчизняні та зарубіжні думки, теорії, емпіричні дослідження стосовно когнітивного компонента ставлення;

2) виявити й окреслити проблемні питання функціонування когнітивного компонента ставлення в структурі особистості молодшого школяра;

3) емпірично дослідити когнітивний компонент ставлення молодшого школяра, пов'язати власні результати з дослідженнями сучасних учених;

4) зробити релевантні висновки, визначити роль і функції когнітивного компонента ставлення в структурі особистості молодшого школяра;

5) окреслити подальші перспективи теоретичних і емпіричних пошуків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історія вивчення ставлення у вітчизняній науці тісно пов'язана зі спробами вивчити й описати сам феномен особистості. Так, О. Лазурський шляхом включеного прихованого спостереження намагався описати особистість та її ставлення, користуючись програмою вивчення ставлень, заздалегідь підготовленою спільно із філософом С. Франклом (1912 р.) [15]. Учений умовно розділив особистість на дві великі сфери: ендопсихіку, яка, за його визначенням, є ядром нервово-психічної організації людини, і екзопсихіку, що являє собою суму ставлень особистості до зовнішніх об'єктів і до середовища загалом. Програма вивчення екзопсихіки включала вивчення таких сторін життя індивіда: ставлення до природи й до тварин; загальне ставлення до людей; статеве кохання; загальне ставлення до соціальних груп; ставлення до сім'ї; ставлення до держави; ставлення до праці; ставлення до матеріального стану та до власності; ставлення до зовнішніх норм життя; ставлення до моралі; ставлення до релігії та світогляду; ставлення до науки та до знання; ставлення до мистецтва; ставлення до самого себе. Програма вивчення ставлень пропонувала всі ставлення узагальнити в окрему психологічну структуру (екзопсихіка) і вивчати їх за допомогою спостереження особистості в природному середовищі. Результати спостереження фіксували в щоденник. Цікаво, що віднести моральну поведінку до функції окремої психічної структури з часом запропонує психоаналіз (Над-Я), але формування цієї структури поставити її в залежність від досвіду раннього дитинства. У О. Лазурського формування екзопсихіки залежить від взаємодії ендопсихіки та зовнішнього середови-

ща. Результатом ведення щоденників було створення характеристик та одна з перших спроб типологізації характерів (1922 р.) [14], де майже в кожній із характеристик указувалося ставлення представника цього типу до моралі. Типи характерів, виведені О. Лазурським, за структурою нагадають типологізацію К. Юнга. Робота О. Лазурського визначила напрямки дослідження вікової та педагогічної психології на багато років уперед, поставила в пряму залежність від типу характеру реакцію індивіда на події життя. Учений запропонував методи дослідження особистості школяра (природний експеримент і включене спостереження).

У. Томас та Ф. Знанецький ввели в науковий обіг поняття «атитюд». Їхня робота «Польський селянин в Європі й Америці» (1918 р.) дала позитивний поштовх розвитку всього гуманітарного знання, яке стосується проблеми взаємодії між людиною та суспільством. Учені окреслили проблематику своєї роботи за такими темами: проблема співвідношення типу соціальної організації й індивідуалізму; проблема індивідуальної та соціальної активності; проблема «аномальності»; проблема професії; проблема взаємодії між статями; проблема соціального щастя; проблема боротьби рас і культур; проблема організації культурного життя. Формально робота вчених має стосунок до соціології, але якщо уважно подивитися на окреслені вище проблеми, стає цілком зрозуміло, що виконана вона в міждисциплінарному русі й дає гарний поштовх для розвитку соціальної психології, намагається розкрити одну з ключових проблем для психології співвідношення суспільного й індивідуального. Метод дослідження, запропонований у книзі «Польський селянин в Європі та Америці» – бібліографічний, а також спостереження за групами осіб. Цікавим у бібліографічному методі є вивчення та систематизація листів польських емігрантів, де поряд з об'єктивною подією життя передається суб'єктивне ставлення людини до нього. Слід звернути увагу, що вченими робиться спроба прослідкувати зміни ставлення індивіда залежно від зміни його соціального оточення. Проблема цінностей розглянута через призму культури та традицій. Безперечним досягненням учених є виведення атитюду як теоретичного конструкту, проведення залежності між об'єктивними суспільними явищами та їх суб'єктивною оцінкою. До сильних сторін роботи можна віднести саме застосування методу бібліографічного аналізу. Дослідники визначили атитюд як стан свідомості індивіда відносно якоїсь соціальної цінності, переживання



суб'єктом цієї цінності. Власне із цієї роботи й виникла проблематика виміру атитюдів у соціології та соціальній психології [6]. У молодшого школяра під час вступу до школи змінюється провідна діяльність, тип спілкування з оточуючими, а зміни в соціальній ситуації розвитку провокують зміни в особистості, тобто є пряма взаємозалежність між соціальними подіями й психічним розвитком. У подальшому соціальна психологія неодноразово буде доводити цей зв'язок. Схоже дослідження про долю українських емігрантів пропонується в книзі «Українська планета Ді-Пі сторінками газет «Українські вісті» [24]

Л. Терстоун у 1927 р. публікує статтю «Атитюди можуть бути виміряні» де він запропонував вимірювати атитюди за допомогою шкал атитюдів. Шкали застосовувалися для виміру позитивного або негативного ставлення людини до якогось соціального об'єкта, явища або соціальної проблеми. До створення шкал атитюдів залучалися експерти, які класифікували твердження, що були отримані під час опитування респондентів. Л. Терстоун, Ю. Чейв, Х. Сміт, Д. Дроба виконали в кінці 20-х – на початку 30-х років за допомогою шкал атитюдів цілі серії досліджень, які стосувалися ставлення до війни; ставлення до смертної кари; церкви; цензури; ставлення людей до проблем традицій і рас. У цей період в американській соціальній психології та соціології починається «бум» дослідження атитюдів. Повертаючись до вищезазначеної теми, ми звернемо увагу на те, що респонденту пропонували оцінити судження та вибрати саме те, що, на його думку, відповідає дійсності. Саме поняття «судження» належить до когнітивного компонента. В запропонованому методі також робиться намагання виміряти ступінь «соціальної напруги» індивіда стосовно явища, що вивчається. Безумовним здобутком ученого є постановка проблеми в емпіричному руслі, математизація методів вимірювання і, як наслідок, їх формалізація й визнання атитюду як частини психічної реальності, а не теоретичного конструкту. Вони дотепер використовуються поряд зі шкалами Гуттмана та Лайкерта [2]

У 1932 р. виходить друком робота Ж. Піаже «Моральні судження дитини». Робота містить узагальнення, отримані завдяки методам спостереження за дитячою грою; клінічній бесіді та вирішенні моральних задач. У своїх дослідженнях учений розповідав дітям короткі оповідання, в яких містилася моральна дилема. Після того, як діти прослухали їх, учений задавав їм

запитання з приводу того, як вирішити цю дилему. Аналізуючи їхні відповіді, Ж. Піаже створив теорію морального розвитку людини. На його думку, більшість дітей молодшого шкільного віку знаходяться на рівні морального реалізму. Під моральним реалізмом ми розуміємо тверде й непорушне розуміння добра й зла, в якому поняття «справедливість» підтверджується авторитетом дорослого. Учений наголошував, що вивчає не моральні почуття й не моральну поведінку, а саме моральні судження дітей. Подібні моральні дилеми були використані Л. Колбергом, саме завдяки аналізу відповідей дітей різного віку вчений створив свою теорію морального розвитку [13; 20].

1934 р. – рік відкриття парадоксу Р. Лап'єра. Суть парадоксу полягає в невідповідності реальної поведінки індивідуума його установкам (судженням). Експеримент складався з двох окремих частин. Перша частина (дослідження реальної поведінки) полягала в тому, що психолог зі своїми друзями, молодією парою китайських емігрантів, що тільки-но побралися, подорожував тихоокеанським узбережжям. За час подорожі вони разом відвідали 67 туристичних мотелів і 184 ресторани. Метою психолога було зафіксувати ставлення обслуговуючого персоналу до людей іншої національності. З усіх перерахованих вище місць прямо відмовився надати послуги лише один заклад. Другим етапом дослідження слугували листи із запитанням, адресовані раніше відвіданим закладам: «Чи будуть вони обслуговувати клієнтів китайської національності?». У 90% випадків ученому відповіли відмовою. На нашу думку, Р. Лап'єр на другому етапі експерименту досліджував лише когнітивний компонент ставлення у відриві від реальної поведінки [12]. Тобто судження про соціальний аспект дійсності може так і залишитися судженням без реальної дії. Подібні думки звучали під час критики експерименту Р. Лап'єра (Д. Кац і Е. Стотланд). Тому ми вважаємо, що дослідження ставлення молодшого школяра до моральних настанов не має вичерпуватися дослідженням суджень молодшого школяра. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо в застосуванні вчинкового підходу В. Романця як методичного принципу аналізу ставлення молодшого школяра до моральних настанов, оскільки моральний учинок поєднує в собі всі три компоненти ставлення.

У 1942 р. Сміт запропонував і описав трикомпонентну структуру соціальної установки [1]. Із такою структурою погодився Б. Ломов під час розгляду ставлення [17]. У структурі вчений виділив когнітивний ком-

понент, афективний компонент і поведінковий компонент. Когнітивний компонент включає в себе знання людини про об'єкт, якого стосується ставлення. У контексті нашої теми це доцільно переформулювати так: чи знає молодший школяр моральні настанови та правила поведінки в суспільстві? Використовуючи принцип учинків, ми розширимо визначення когнітивного компонента. Тож до когнітивного компонента ми включаємо план дій стосовно соціального об'єкта, передбачення наслідків власних дій і оцінку діяльності після реалізації дій [25, с. 56]. Афективний компонент містить емоції, пережиті людиною у зв'язку із цим об'єктом. У рамках афективного компонента людина може переживати сильні почуття морального характеру, афективний компонент може прояснити мотивацію моральної поведінки. Цікавим є погляд В. Ядова, який запропонував упорядкувати ставлення (диспозицію) за ієрархічним принципом і пов'язати ставлення з потребою. Саме поняття потреби стоїть близько до поняття мотивації, а запропонований ученим підхід вдало пояснює, чому одні індивіди діють, а інші проявляють пасивність. Ми пропонуємо розглянути це через призму вікової психології, де першим важливим середовищем для дитини дошкільного віку є сім'я.

Тому логічно припустити, що всі її поведінкові дії будуть направлені на підтримання цінностей цього соціального утворення, навіть коли вони будуть суперечити цінностям дитячого садка й так далі, залежно від вікових особливостей дитини (школа, референтна група). До афективного компонента доцільно додати, що після здійснення вчинку морального змісту індивід під час оцінки результатів власної діяльності відчуває задоволення або незадоволення, що має ефект самопідкріплення й буде впливати на поведінку в подальшому. Поведінковий компонент – власне поведінка індивіда стосовно значущого об'єкта соціальної дійсності.

Отже, когнітивний компонент ставлення молодшого школяра до моральних настанов, на нашу думку, доцільно розглядати за такими напрямками: ідентифікація моральних учинків, репродуктивне моделювання моральних ситуацій, рівень сформованості моральних уявлень і оціночні судження, що виносить школяр стосовно моральних ситуацій. Дослідження проводилося на базі гімназії № 6 м. Полтави серед учнів перших – четвертих класів. Методикою дослідження були обрані моральні дилеми Ж. Піаже, аналіз здійснювався за допомогою бесіди (табл. 1) [21].

Таблиця 1

Дослідження когнітивного компонента ставлення молодшого школяра

Назва субтесту, рівня	Вік школяра 6–7 років		Вік школяра 7–8 років		Вік школяра 8–9 років		Вік школяра 9–10 років	
	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.
Субтест «Ідентифікація моральних учинків»	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.
Моральні дихотомії	39	39	13	18	23	18	22	9
Моральна інтуїція	4	4	3	5	11	10	16	9
Моральна компетентність	0	0	2	0	2	4	8	13
Субтест «Моделювання моральних ситуацій»	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.
Низька здатність до моделювання	10	15	7	12	21	10	2	4
Середня здатність до моделювання	14	18	8	7	8	8	6	3
Висока здатність до моделювання	19	10	3	4	7	14	38	24
Субтест «Сформованість моральних уявлень»	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.
Дихотомічні моральні уявлення	34	35	13	20	26	17	17	10
Розширений рівень сформованості моральних уявлень	5	4	8	7	8	8	6	3
Повна сформованість моральних уявлень	4	4	2	1	6	9	15	18
Субтест «Судження про моральні норми»	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.	Дів.	Хлоп.
Егоїстичне	10	10	5	12	4	9	3	3
Амбівалентне	19	23	7	4	13	11	21	8
Альтруїстичне	14	10	6	7	19	12	22	20
Усього дів/хлоп.	43	43	18	23	36	32	46	31
Усього школярів	86		31		68		77	



Таблиця 2

Критерії оцінювання

Назва субтесту	Завдання субтесту	Розподіл за рівнями	Інтерпретація рівнів	Опис процедури тестування
Субтест «Ідентифікація моральних учинків»	Визначити, наскільки дитина молодшого шкільного віку орієнтується в моральних учинках	Моральні дихотомії	Передбачає, що школяр розподіляє всі вчинки за принципом «гарні й погані».	Розповідь моральної дилеми дитині з подальшою бесідою за схемою
		Моральна інтуїція	Розділяє вчинки не тільки на добрі та погані, визнає неоднозначність ситуації, але не може обґрунтувати власну думку	
		Моральна компетентність	Прекрасно орієнтується в моральних учинках, може обґрунтувати власну думку стосовно них	
Субтест «Моделювання моральних ситуацій»	Визначити вміння діяти під час виникнення неоднозначної моральної ситуації	Низька здатність до моделювання	Дитина не уявляє, що б вона робила в уявній ситуації	Дитині пропонується ситуація уявного морального вибору, її відповіді аналізуються та заносяться в протокол
		Середня здатність до моделювання	Дитина в цілому уявляє власний порядок дій, але не може обґрунтувати, чому вона б учинила саме так	
		Висока здатність до моделювання	Дитина легко орієнтується в запропонованій ситуації морального вчинку, може обґрунтувати власний учинок	
Субтест «Сформованість моральних уявлень»	Ідентифікувати особисті уявлення дитини про моральні вчинки	Дихотомічні моральні уявлення	Дитина мислить категоріями «гарно та погано»	Дитині пропонується навести приклад поганого вчинку, гарного вчинку, вольового вчинку і т. п.
		Розширений рівень моральних уявлень	У дитини є розуміння того, що не все так однозначно, окрім гарних і поганих учинків вона наводить у приклад й інші.	
		Сформованість моральних уявлень	У дитини є розуміння того, що моральні вчинки можуть бути різними	
Субтест «Судження про моральні настанови»	Виявити ставлення дитини до моральних настанов	Егоїстичне	У цілому дитина налаштована діяти з урахуванням вигоди для себе	Дитині пропонується явні моральні ситуації, які можуть бути вирішені або на її користь, або на користь іншої людини, або на користь суспільної інституції (школи, сім'ї)
		Амбівалентне	Трапляються як учинки з позиції егоїзму, так і альтруїзму	
		Альтруїстичне	Дитина в більшості випадків поступається власними інтересами	

Інтерпретація критеріїв оцінювання когнітивного компонента ставлення молодшого школяра.

Інтерпретація отриманих результатів дослідження школярів (6–7 років): вони прекрасно визначають, де поганий, а де хороший вчинок, але в розпізнаванні інших учинків, наприклад, вольового, у більшості випадків виникають проблеми. Під час пояснення своїх відповідей діти апелюють до авторитетного дорослого – мами, тата, вчительки. Уявне моделювання цій групі молодших школярів дається тяжко, оскільки треба прораховувати власні дії та їх наслідки. Це відбувається у зв'язку з тим, що вони тільки недавно приступили до шкільного навчання й ще не дуже впевнено почувають себе в шкільній інституції. В учнів 6–7 років домінують дихотомічні моральні уявлення, бажання кожен учинок інтерпретувати з позиції «гарно» чи «погано». У школярів перших класів домінують амбівалентні судження про моральні норми: у ситуаціях, пов'язаних з іншими людьми, вони схильні вчиняти альтруїстично, у ситуаціях, пов'язаних із соціальними інституціями (школою, гуртком) – відстоюють власні інтереси. Якщо відштовхуватися від функції когнітивного компонента, уміння планувати та передбачати наслідки власної соціальної поведінки, можна стверджувати, що в учня першого класу когнітивний компонент розвинений слабо.

У групи школярів 7–8 років спостерігається більша диференційованість у підході до класифікації моральних учинків і менша залежність їхніх суджень від понять «добре» та «погано». Результати діяльності молодшого школяра в уявній ситуації свідчать про те, що учень 7–8 років проявляє середню здатність до моделювання моральних ситуацій і прорахунку власних дій і їх наслідків. Сформованість моральних уявлень ще залишається в полярному полі «гарно» та «погано», ці категорії служать відправними точками аналізу, хоча порівняно з першим класом усе ж відчувається певний ріст. У судженнях про моральні норми результати розподілені майже порівну (коливання в межах 3-х осіб), у відповідях діти спиралися на свій власний досвід, тому результати й розділилися таким чином.

У віковій підгрупі школярів 8–9 років спостерігається зростання більш диференційованого підходу до аналізу моральних учинків і більша здатність до моделювання моральних ситуацій, виявлено зростання групи осіб, що мають розширені моральні уявлення та явне тяжіння до альтруїстичного підходу щодо моральних учинків.

Вікова підгрупа школярів 9–10 років показала найвищі результати за субтестом «Ідентифікація моральних учинків», що свідчить про найвищу диференційованість їхніх моральних уявлень серед усіх інших підгруп осіб. Також ця підгрупа характеризується високою здатністю до моделювання та передбачення наслідків власних дій. Найвищий показник за субтестом «Сформованість моральних уявлень» дозволяє припустити можливість цього віку правильно оцінювати свої мотиви та вчинки оточуючих. Основою суджень про моральні норми в школярів є альтруїстичні уявлення про поведінку.

Загалом результати тотожні результатам вивчення еволюції моралі за допомогою моральних дилем, лише уточнюють деякі моменти внутрішньої мисленневої діяльності молодшого школяра. Під час побудови процедури дослідження й аналізу результатів ми врахували зауваження Н. Айзберз [13] про те, що в дослідженні Л. Кольберга нівелюється статева ознака; виходячи з таблиці 1, значних коливань між дівчатами та хлопцями не виявлено, а наявний рівень різниці можна пояснити специфікою індивідуального розвитку. Ураховуючи зауваження А. Бандури до роботи Ж. Піаже, що він не враховує соціальних стилів щодо корегування поведінки індивідуума [3], зауважимо, що ми досліджуємо когнітивний компонент ставлення, відштовхуючись від його функції, тобто наскільки гарно дитина уявляє, впізнає, моделює та передбачає наслідки власної моральної діяльності, бо нас цікавила внутрішня переробка дитиною інформації, а не зовнішні чинники та їхній вплив на поведінку, хоча ми визнаємо, що завдяки механізмам наслідування моральна поведінка може бути перейнята, про це переконливо свідчать дослідження Ф. Раштона та вищезгаданого А. Бандури [3].

Н. Білоусова (2012 р.) у дисертаційному дослідженні «Психологічні чинники розвитку почуття власної гідності в молодшому шкільному віці» дійшла висновку (у частині констатувального експерименту), що більшість молодших школярів (8–9 років) оцінюють власну поведінку в термінах «гідна» та «негідна», за результатами вченої таких виявилось 61,94% зі 134 учнів [5], що відповідає результатам, отриманим нами.

В. Гудима (2007 р.) у дисертаційному дослідженні «Психолого-педагогічні детермінанти вчинків учнів молодшого шкільного віку» відштовхувався від знання учнями моральних норм і цінностей [7]. У них він бачив детермінанти моральних учинків. Моральні знання та норми близькі за змістом із темою нашого дослідження когнітивного



компонента, а результати його дослідження демонструють схожу з нашою вікову динаміку формування когнітивного компонента ставлення.

Подібні методи дослідження, які спиралися на самоопис і бесіди морального змісту, використала Н. Яцюк у дисертаційній роботі «Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці» [27], авторка розробила власні критерії оцінювання, під час організації нашого дослідження ми частково керувалися ними.

Висновки з проведеного дослідження. Когнітивний компонент ставлення є близьким поняттям до моральних суджень, моральних знань і моральної свідомості. Ми пропонуємо визначити його з функціонального погляду, оскільки це вносить ясність у предмет дослідження. Отже, когнітивний компонент ставлення відповідає за орієнтування в соціальній дійсності, знання та впізнання моральних ситуацій, побудову плану дій стосовно значимих суб'єктів взаємодії, передбачення наслідків власної діяльності. На нашу думку, когнітивний компонент ставлення в структурі особистості виконує орієнтовну та корегуючу роль, виходячи з праці А. Бандури щодо теорії соціального навчання, у деяких моментах він може перебирати на себе мотивуючу роль, якщо уявні наслідки поведінки приваблюють особистість і вона до них прагне. Виходячи з результатів нашого емпіричного дослідження, ми припускаємо, що когнітивний компонент ставлення молодшого школяра тісно пов'язаний із його розумовим розвитком, обґрунтувати це можна, виходячи з вікової динаміки розподілу результатів: чим старша дитина, тим вищі її показники. Тому якісний аналіз когнітивного компонента ставлення молодшого школяра неможливий без урахування його провідної діяльності, соціального оточення, в якому він діє, загальних закономірностей розвитку його когнітивних процесів. Під час кількісного аналізу ми врахували стать школяра, її кількісну представленість у кожній віковій підгрупі. Застосування методів математичної статистики, на нашу думку, доцільно буде здійснити, коли ми проведемо дослідження всіх трьох компонентів ставлення. Останнє, на що хочеться звернути увагу, це те, що сам по собі когнітивний компонент не може визначати поведінку та служити надійним прогностичним критерієм, соціальна психологія (експеримент С. Мілграма, Оксфордський тюремний експеримент) показала, що в контрольованих умовах поведінка індивідуума може бути різко змінена.

Напрямки подальших досліджень: емпірично дослідити афективний компонент

ставлення молодшого школяра, емпірично дослідити поведінковий компонент ставлення молодшого школяра, на основі здійснених досліджень установити взаємозв'язок між ними, знайти надійні прогностичні критерії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г. Практикум по социальной психологии / под. ред. И. Клециной. СПб.: Питер, 2008. 256 с.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009. С. 422–423.
3. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: «Евразия», 2000. 320 с.
4. Бех І. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 256 с.
5. Білоусова Н. Психологічні чинники розвитку почуття власної гідності у молодшому шкільному віці: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2012. 20 с.
6. Воронцов А., Глотов М., Громов И. История социологии. Учебник и практикум для академического бакалаврата. Люберцы: Юрайт, 2016. 366 с.
7. Гудима О. Психолого-педагогичні детермінанти моральних учинків учнів молодшого шкільного віку: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2007. 21 с.
8. Завацький В. Вплив стратегії соціальної поведінки особистості на її здатність до антиципації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 5. Т. 1. Херсон, 2017. С. 143–147.
9. Заїка В. Взаємозв'язок соматичного та психічного у дітей із гастроентерологічною патологією. Практична психологія та соціальна робота. № 4. 2007. С. 67–80.
10. Заїка В. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Луцьк, 2015. 20 с.
11. Заміщак М. Психологічні умови становлення моральної самооцінки у молодших школярів. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2010. № 10. С. 248–258.
12. Копец Л. Классические эксперименты в психологии. К.: 2010. 326 с.
13. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2010. 940 с.
14. Лазурский А. Классификация личностей. СПб.: Питер, 1921. 401 с.
15. Лазурский А., Франкл С. Программа исследования личности в ее отношениях к среде. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы. СПб., 2001. 300 с.
16. Леонтьев А. Избранные психологические произведения в 2-х т. М.: Педагогика. 1983. Т. 1. 392 с.
17. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 439 с.

18. Макарова Л., Мінчукова А. Особливості взаємозв'язку типу інтелекту з рівнем успішності молодших школярів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Вип. 5. Т. 2. Херсон, 2017. С. 67–75.

19. Матвієнко О. Основи виховання моралі у молодших школярів. К.: Стило, 1999. 232 с.

20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. 405 с.

21. Головей Л., Рыбалко Е. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2002. 694 с.

22. Приходько Ю. Генези провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку: дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. К., 1997. 407 с.

23. Приходько Ю., Юрченко В. Психологічний словник-довідник. Навч. посіб. К.: Каравела, 2012. С. 191–193.

24. Українська планета Ді-Пі: сторінками газети «Українські вісті» / Упорядник С. Козак. К.: Літ. Україна, 2013. 564 с.

25. Чернов А. Когнітивний компонент ставлення в структурі особистості молодшого школяра. Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 3–4 лютого, 2017. С. 196–199.

26. Чернов А. Моральний вчинок як міра духовного розвитку особистості молодшого школяра. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2013. № 20. С. 728–737.

27. Яцюк Н. Особливості моральної рефлексії в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття ступеня кандидата психологічних наук: спеціальність 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2008. 20 с.

УДК 159. 922

УЯВЛЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК МОТИВАЦІЙНА ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Чіп Р.С., аспірант
кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті розкрито поняття гендерної ідентичності як інтегративне особистісне утворення. Висвітлено результати емпіричного дослідження уявлень старших підлітків як мотиваційної основи становлення гендерної ідентичності. Визначено особливості гендерних уявлень хлопців і дівчат старшого підліткового віку у структуруванні образу Я.

Ключові слова: гендерна ідентичність, гендерні уявлення, особистість, самосвідомість, образ Я, старший підліток.

В статье рассматривается понятие гендерной идентичности как интегративное личностное образование. Проанализированы результаты эмпирического исследования представлений старших подростков как мотивационной основы становления гендерной идентичности. Определены особенности гендерных представлений мальчиков и девочек старшего подросткового возраста в структурировании образа Я.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерные представления, личность, самосознание, образ Я, старший подросток.

Chip R.S. THE IMPRESSION OF OLDER TEENS AS MOTIVATIVE BASIS OF THE GENDER IDENTITY DEVELOPMENT

The article deals with the concept of gender identity as an integrative personality formation. We highlighted the results of empirical research of representations of senior teenagers as motivational basis of formation of the gender identity. We determined the features of gender impressions of boys and girls of the senior adolescence in the structuring of self-image.

Key words: gender identity, gender impressions, personality, self-consciousness, an image of me, senior teenager.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми становлення гендерної ідентичності зумовлена важливістю цього процесу для самовизначення зростаючої особистості в просторі традиційних чи

егалітарних цінностей. Зростання інтересу до означеної проблеми супроводжується появою низки наукових досліджень, що зумовило наявність різних підходів до трактування цього феномена, його структури,



механізмів формування та співвідношення з різними психологічними категоріями. Самовизначення особистості в системі гендерних цінностей набуває особливої значущості в старшому підлітковому віці, що характеризується значними змінами в соціальній і особистісній сферах. Дослідження цього аспекту означеної проблеми у віковій і педагогічній психології становить значний науковий інтерес, оскільки відкриває можливість для оптимізації умов гендерної соціалізації старших підлітків, що зумовлює вибір, прийняття та відтворення моделей статево-рольової поведінки в традиційно-егалітарному просторі сучасного суспільства. Отже, викладені міркування зумовлюють важливість досліджень проблеми гендерної ідентичності зростаючої особистості в умовах сучасних соціокультурних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зважаючи на те, що гендерна ідентичність є важливим особистісним утворенням у структурі статевої самосвідомості, чимало наукових робіт вітчизняних і зарубіжних учених присвячені дослідженню соціальних і особистісних аспектів означеного феномена (С. Бем, Ш. Берн, В. Васютинський, Т. Говорун, П. Горностай, Н. Городнова, Е. Еріксон, В. Каган, О. Кікінежді, І. Кльоцина, Л. Колберг, І. Кон, О. Кочарян, Л. Ожигова, І. Романов, В. Романова, З. Фройд, Л. Шнейдер, Т. Юферева та ін.) і засвідчують важливість досягнення гендерної ідентичності в контексті самовизначення особистості.

Проблема становлення гендерної ідентичності знайшла своє відображення у психологічних дослідженнях сучасних українських учених (М. Боровцової, Н. Буркало, Н. Власової, Т. Говорун, Н. Городнової, Л. Заграй, Ю. Кашпура, О. Кікінежді, О. Курдибахи, В. Романової, Н. Яворської та ін.), які аналізують означений феномен у контексті найрізноманітніших психологічних проблем підліткового віку: становлення гендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї; етнокультурних особливостей статево-рольової ідентифікації в підлітковому віці; соціально-психологічних чинників становлення статево-рольової ідентифікації підлітків; соціально-психологічних механізмів конструювання гендерного досвіду особистості в молодіжних субкультурах; ідентифікації як соціально-психологічного феномена диференціації статі; особливостей гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів; особливостей статево-рольової соціалізації підлітків; впливу молодіжної субкультури на формування гендерної ідентичності та

ін. Однак деякі аспекти цієї проблеми ще досі залишаються нерозкритими й потребують теоретичного вивчення й емпіричного дослідження.

Постановка завдання. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні уявлень образу Я хлопців і дівчат як мотиваційної основи становлення гендерної ідентичності в старшому підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гендерна ідентичність визначається науковцями як складне особистісне утворення, представлене фемінно-маскулінно-андроґінним конструктом, вибір якого зумовлений традиційною чи егалітарною системою координат [1]. Гендерна ідентичність виступає узагальненим образом Я й визначається як особистісне утворення, що детермінує усвідомлене самовизначення дівчат і хлопців старшого підліткового віку в системі гендерних цінностей. У виборі психодіагностичного інструментарію дослідження враховувалося те, що зміст гендерних уявлень індивіда є важливим індикатором набуття статево-рольової ідентичності. Із метою виявлення гендерних характеристик у структурі Я-концепції хлопців і дівчат старшого підліткового віку, а також для дослідження установок особистості на себе, ми використали тест «Хто Я?» М. Куна-Т. Макпартленда [2], теоретичною основою якого є уявлення про особистісне Я як про інтеріоризовану індивідуальну позицію в соціальній системі взаємодії. У відповідях респондентів відображені ролі й характеристики-визначення, з якими вони себе ідентифікують; соціальний статус і особистісні риси, що структурують образ Я. Сукупна вибірка досліджуваних складала 240 осіб (учні 7–9 класів) віком від 13 до 15 років. У формуванні вибірки дослідження враховувалася необхідність рівної кількості підлітків обох статей. Відсоткове співвідношення дівчат і хлопців складає 50% і 50%.

Аналіз самоідентифікацій досліджуваних здійснювався на основі категорій, виокремлених авторами тесту. Проаналізувавши нарративні матеріали респондентів, ми з'ясували, що в самохарактеристиках дівчат і хлопців найчастіше трапляються такі категорії: «ідентифікація з людством» (людина); «особистісна ідентифікація» (особистість, індивідуальність); «соціальні ролі», серед яких виокремлюються як навчально-рольова позиція, соціальний статус (учень, школяр, гімназист), так і сімейні ролі та взаємини (син, дочка, люблю своїх батьків, мама, помічниця); «статева ідентифікація» (хлопець, дівчина, чоловік, жінка);

вікова ідентифікація (підліток, юнак, вік); «опис зовнішнього вигляду» (красива, симпатична, із карими очима, із гарною фігурою); «персональна ідентифікація», представлена деякими характеристиками (ім'я, прізвище, кличка, гороскоп), відображає емоційне ставлення до себе (я «супер», «класний»), метафоричні образи (квіточка, небо, радість); «особистісні характеристики», які ми умовно поділили на «позитивні» (привітний, успішна, самостійний, весела) і «негативні» (лінивий, безвідповідальна, інколи обманюю), а також виокремили «моральні якості» (чесний, щира, чуйний, доброзичлива, справедливий), оскільки початок формування моральних переконань як механізму саморегулювання припадає саме на старший підлітковий вік; окремими групами визначені якості, які традиційно вважаються «фемінними» (ніжна, скромна, покірна) і «маскулінними» (сильний, мужній, відважний), що представлені як конструкти гендерної ідентичності; «комунікативне Я», що характеризується сприйняттям себе як члена групи друзів і суб'єкта спілкування, відображає особливості комунікативної взаємодії (друг, хороша подружка, дружелюбна, товариський, комунікабельна); «перспективне Я», що представляє потенційні можливості опитаних, реалізація яких спрямована на професійну сферу та виконання сімейних ролей у майбутньому (майбутній дизайнер, лікар, майбутній батько, майбутня дружина); «діяльне Я», що характеризує захоплення, інтереси та наміри (займаюся спортом, люблю читати, учасниця олімпіад); «національно-громадянська ідентифікація» (українець, громадянин, патріот).

Згідно з кількісним аналізом отриманих відомостей, у процесі дослідження «ідентифікація з людством» виявлена в самохарактеристиках 57,50% дівчат і 44,17% хлопців. Вікова динаміка показників за цією категорією якостей характеризується зменшенням (від 61,67% до 53,33%) у вибірці дівчат і збільшенням (від 38,33% до 50,00%) у хлопців (відмінність достовірна на рівні $p \leq 0,01$). Окрім цього, зафіксовано відмінності між дівчатами (61,67%) і хлопцями (38,33%) 13–14 років. Статистична значущість гендерних відмінностей підтверджена емпіричним значенням критерію Стюдента ($t = 2,85$ при $p \leq 0,01$).

За категорією «особистісна ідентифікація» виявлено позитивну вікову динаміку в самоописах дівчат, що характеризується зростанням (від 25,00% до 38,33% опитаних). Натомість у хлопців цей показник із віком залишається без змін (6,00%). При цьому спостерігаємо гендерні відмінності

між показниками означеної категорії в обох вікових вибірках опитаних дівчат (25,00%) і хлопців (10,00%) 13–14 років ($t = 2,43$ при $p \leq 0,05$) і відповідно в досліджуваних дівчат (38,33%) і хлопців (10,00%) 14–15 років ($t = 3,83$ при $p \leq 0,001$). Якщо хлопці з віком більше схильні до ідентифікації з людством (людина), то дівчата намагаються більшою мірою презентувати себе як неповторну, унікальну особистість, індивідуальність, що свідчить про їх особистісну та соціальну зрілість.

Образ Я особистості старшого підліткового віку наповнений характеристиками, які визначають «соціальні ролі», приналежність до статі й ідентифікацію з ровесниками (вік). Якщо для дівчат (54,17%) соціальні ролі, що охоплюють соціальний статус і сімейні ролі, із віком втрачають свою значущість, а їх показник зменшується від 65,00% до 43,33% ($t = 3,23$ при $p \leq 0,01$), то для хлопців (52,50%) він, навпаки, набуває значущості й зростає від 45,00% до 60,00% (відмінність достовірна на рівні $p \leq 0,01$), що підтверджує більшу здатність хлопців до проявів соціальної активності. Така тенденція зростання показника соціальних ролей у вибірці хлопців пояснюється прагненням відповідати певному соціальному статусу, ідентифікації з групою ровесників, бажанням бути одним із них, намаганням відповідати нормам і правилам групи, бути визнаним нею, наслідком чого є досягнення ідентифікаційного гендерного «Ми».

Розглядаючи становлення гендерної ідентичності в контексті розвитку статевої самосвідомості, важливим для нашого дослідження є виокремлення категорії «статева ідентифікація», яка характерна для 47,50% дівчат і 50,00% хлопців, що свідчить про незначні відмінності в ідентифікації зі своєю статтю в обох вибірках досліджуваних. Завдяки цьому порівнянню ми з'ясували, що виокремлений показник із віком зменшується в дівчат (від 56,67% до 38,33% опитаних ($t = 2,36$ при $p \leq 0,05$)) і зростає у хлопців (від 38,33% до 51,67% опитаних (відмінність достовірна на рівні $p \leq 0,05$)), що підтверджує результати, отримані за категорією «соціальні ролі», і свідчить про більше намагання хлопців виокремити в образі Я ті якості, які визначають їх соціальне функціонування у статі. Виявлено гендерні відмінності у віковій вибірці опитаних 14–15 років. Так, у дівчат цей показник становить 38,33%, а в хлопців – 51,67%. Емпіричне значення критерію Стюдента дорівнює 2,03 і підтверджує статистичну значущість цих відмінностей на рівні $p \leq 0,05$.



Натомість показник «вікової ідентифікації» характеризується динамікою незначного зростання як у вибірці дівчат (від 10,00% до 16,67%), так і у вибірці хлопців (від 10,00% до 13,33%), однак різниця між показниками статистично недостовірна. Фокусування уваги старшими підлітками на вікових особливостях («мені 15 років») і приналежності до певної вікової групи («підліток», «юнак») пояснюється прагненням до реалізації почуття дорослості як основного особистісного новоутворення в підлітковому віці.

Якості, що відображають «особливості зовнішнього вигляду», виявлені в самохарактеристиках 28,33% дівчат і 27,50% хлопців, що свідчить про незначні гендерні відмінності в представленій категорії та тенденцію до привабливої самопрезентації через зовнішні характеристики. Обидві статі однаково важливими для себе в побудові власного образу Я вважають особливості зовнішнього вигляду, однак серед дівчат, які мають перевагу у фізичному та соціальному розвитку, спостерігається дещо підвищена увага до себе та свого тілесного Я. Вікова динаміка самоідентифікацій старших підлітків щодо зовнішності характеризується деяким зростанням як серед дівчат (від 26,67% до 30,00%,) так і серед хлопців (від 23,33% до 31,67%).

«Персональна ідентифікація», що виражена персональними характеристиками й відображає емоційне ставлення до себе, виявлена в самоідентифікаціях 30,00% дівчат і 39,17% хлопців. Порівняння отриманих даних свідчить про тенденцію до незначного спадання з віком показника виокремленої категорії (від 31,67% до 28,33% у дівчат і від 48,33% до 30,00% у хлопців) на користь особистісних якостей, що набувають значущості в самохарактеристиках старших підлітків обох статей.

Результати контент-аналізу наративних описів свідчать про те, що у відповідях опитаних найбільше представлена категорія «особистісні якості», яку ми умовно поділили на позитивні (їх вказують 76,67% дівчат і 78,33% хлопців) і негативні, наявність яких зафіксовано в самоідентифікаціях 45,83% дівчат і 24,17% хлопців. Позитивні якості в обох статевих вибірках значно переважають над негативними, що засвідчує домінування особистісного, індивідуального в самовизначенні Я дівчат і хлопців, позитивне самосприйняття, підтверджує усвідомлення гендерної приналежності, насамперед через особистісні якості. Високі показники позитивних самохарактеристик опитаних свідчать про соціальну зрілість і особистісне зростання дівчат і

хлопців, зумовлене не лише фізіологічними змінами, а й психосоціальними чинниками. Однак у самохарактеристиках дівчат представленість негативних якостей дещо вища, аніж у хлопців. Такий достатньо високий показник негативних якостей у самохарактеристиках дівчат свідчить про їхнє самокритичне оцінювання й вимогливе ставлення до себе, до свого зовнішнього вигляду й водночас прагнення до самопізнання та самовдосконалення, що відбувається завдяки розвитку рефлексії як механізму становлення гендерної ідентичності в старшому підлітковому віці.

Спостерігається вікова динаміка зростання як позитивних (від 68,30% у дівчат 13–14 років до 85,00% у дівчат 14–15 років ($t = 2,82$ при $p \leq 0,01$)), так і негативних (від 40,00% до 52,67% опитаних) особистісних якостей. У вибірці хлопців теж виявлені незначні вікові зміни, що стосуються зростання показника позитивних якостей, обраних для характеристики свого Я (від 76,67% до 80,00%), і спадання показника негативних якостей (від 25,00% до 23,33%) відповідно. Спостерігаються статистично значущі відмінності між показниками негативних якостей дівчат (51,67%) і хлопців (23,33%) 14–15 років. Емпіричне значення критерію Стьюдента дорівнює 2,86 і підтверджує статистичну значущість цих відмінностей на рівні $p \leq 0,01$.

Кількісний аналіз отриманих даних за категорією «особистісні якості» (позитивні й негативні) засвідчує неузгодженість у самоідентифікаціях хлопців і дівчат, відображає амбівалентне ставлення до себе та неоднозначність у конструюванні власного образу Я, що зумовлює досягнення старшими підлітками статусів мораторію та передчасної гендерної ідентичності, які визначаються наявністю кризи та здатністю суб'єкта здійснити власний вибір у системі гендерних цінностей.

Акцентуючи увагу на значущості становлення морального образу зростаючої особистості, у категорії «особистісні позитивні якості» ми умовно виокремили «моральні якості», які переважають у відповідях 52,50% дівчат і 50,8% хлопців і засвідчують початок формування моральних переконань, «моральної дорослості» як найбільш зрілого прояву почуття дорослості в процесі особистісного становлення старшого підлітка, що є підтвердженням досліджень інших учених (М. Боришевського, І. Булах, О. Кікінежді, М. Савчина та ін.). Спостерігаємо тенденцію зростання показника «моральних якостей» у самохарактеристиках дівчат (від 38,33% до 66,67% ($t = 3,25$ при $p \leq 0,01$)) і хлопців (від 41,67% до 60,00% ($t = 3,25$ при $p \leq 0,01$)).

Оскільки маскулінність і фемінність як особистісні характеристики є базовими категоріями в аналізі становлення статево-рольового Я (О. Кікінежді), ми умовно виокремили їх у групі особистісних якостей. Детальний аналіз самохарактеристик свідчить про те, що дівчата 13–14 років характеризують себе як особистостей з однаково притаманними якостями, що традиційно закріплені за жіночим (20,00% опитаних) і чоловічим (20,00% опитаних) образами, акумулюючи їх в андрогінному конструкті гендерної ідентичності. Дівчата, які здатні проявляти гнучку поведінку й схильні позиціонувати себе як добрих, чутливих і водночас сміливих, рішучих, готових постояти за себе, із віком намагаються більше наслідувати моделі фемінної статево-рольової поведінки, керуючись у своїх виборах нормативними та стереотипними установками. У самохарактеристиках дівчат 14–15 років фемінні якості проявляються у 28,33% опитаних, а маскулінні – у 18,33%. Таким чином, із дорослішанням у вибірці дівчат спостерігаємо тенденцію зростання показника фемінності та незначного спадання показника маскулінності, що можна пояснити прагненням до ідентифікації із жіночою статтю, намаганням відповідати жіночому дорослому образу, що визначає процес становлення гендерної ідентичності в цьому віці.

У хлопчачій вибірці показники маскулінності та фемінності суттєво відрізняються, оскільки хлопці більше схильні до ідентифікації зі своєю статтю й намагаються орієнтуватися на маскулінні якості та поведінку, що домінують серед ровесників, прагнуть до зміцнення ідентифікаційного «Ми». Тому 28,33% хлопців 13–14 років надають перевагу маскулінним якостям і лише 3,67% – фемінним. Однак, як ми бачимо, спостерігається вікова динаміка незначного зниження маскулінних (23,33%) і зростання фемінних (8,33%) якостей у самохарактеристиках хлопців 14–15 років, що свідчить про розвиток особистості в напрямку вибору андрогінної орієнтації на прийняття, засвоєння та відтворення моделей статево-рольової поведінки.

«Комунікативне Я» старших підлітків найефективніше реалізується у спілкуванні з ровесниками, де вони сприймаються як повноцінні й рівноправні партнери, друзі та суб'єкти комунікативної взаємодії. Відмінністю гендерних уявлень комунікативного Я є те, що дівчата 13–14 та 14–15 років (50,00% і 63,33% відповідно) мають вищі показники за цією характеристикою, аніж хлопці (46,67% і 38,33% відповідно). Отримані результати свідчать про більшу значущість спілкування й вікову динаміку

зростання цього показника у вибірці дівчат і його спадання в хлопчачій вибірці. Окрім цього, виявлено статистично значущі відмінності між показниками комунікативних якостей дівчат (63,33%) і хлопців (38,33%) у віковій вибірці 14–15 років. Статистична значущість зафіксованих змін підтверджена критичним значенням критерію Стьюдента ($t = 2,45$ при $p \leq 0,05$). У комунікативній взаємодії з ровесниками старші підлітки знаходять справжню підтримку, взаєморозуміння й адекватну оцінку своїх переживань. Набуваючи довірливого й таємничого забарвлення у взаєминах із друзями, спілкування стає особливо цінним для дівчат, адже в процесі спілкування вони знаходять розуміння й розчарування.

«Перспективне Я», основу якого складають майбутні професійні та сімейні ролі, не піддається віковим змінам, однак більше представлено в самохарактеристиках дівчат (20,00%), аніж хлопців (13,30%), що підтверджує тенденцію гендерних орієнтацій на сімейні ролі «дружини», «матері», засвідчує більшу зосередженість дівчат на сім'ї, реалізації традиційних сімейних цінностей і виконанні функцій, зумовлених суспільними стереотипами.

«Діяльне Я» характеризує захоплення, інтереси, улюблені заняття, уподобання старших підлітків і виявлене в самохарактеристиках 42,50% дівчат і 40,83% хлопців. Вікова динаміка показника цієї категорії характеризується зниженням у дівчат (із 45,00% до 40,75%) і незначним зростанням серед опитаних хлопців (із 38,33% до 43,33%), що підтверджує тенденцію до підвищення активності й зайнятості хлопців у процесі дорослішання.

«Національно-громадянська ідентифікація» у самохарактеристиках старших підлітків виражена в 17,50% дівчат і 36,67% хлопців, що підтверджує значущі відмінності у статевій вибірці. Зазначений розподіл даних свідчить про те, що хлопці мають тенденцію до вираження якостей, які характеризують їх громадянську позицію, патріотичні погляди, зумовлені розвитком національної самосвідомості. Однак виокремлені якості найбільше проявляються в самохарактеристиках 13–14-річних підлітків (26,67% дівчат і 38,33% хлопців), а з віком їх показник дещо знижується – до 8,33% у дівчат і до 30,00% у хлопців 14–15 років. Окрім цього, виявлені гендерні відмінності в самохарактеристиках старших підлітків щодо національно-громадянської ідентифікації, які засвідчують значно вищий показник означеної категорії у вибірці хлопців. Статистичну значущість відмінностей між показниками ді-



вчат і хлопців 14–15 років підтверджено ($t = 3,15$ при $p \leq 0,01$).

На основі якісного аналізу отриманих результатів можна констатувати, що структура й зміст самоідентифікацій старших підлітків характеризується значними ґендерними відмінностями, спостерігається певна вікова динаміка. Так, у вибірці дівчат вищими, аніж у хлопців, показниками відзначаються такі категорії, що структурують образ Я: «ідентифікація з людством», «особистісна ідентифікація», «соціальні ролі», «вікова ідентифікація», «особливості зовнішнього вигляду», «моральні якості», «особистісні негативні якості», «фемінні якості», «комунікативне Я», «перспективне Я», «діяльне Я». Водночас у вибірці хлопців вищими показниками характеризуються такі категорії: «статева ідентифікація», «персональне Я», «особистісні позитивні якості», «маскулінні якості», «національно-громадянська ідентифікація».

Вікова динаміка щодо самоідентифікацій у конструюванні образу Я старшими підлітками характеризується зростанням показників ідентифікації з людством, соціальних ролей, статевої ідентифікації, діяльного Я у вибірці хлопців. Позитивна вікова динаміка в самохарактеристиках дівчат виражається в зростанні показників за такими категоріями: особистісна ідентифікація, особистісні негативні якості, комунікативне Я. Спостерігається тенденція до зростання у віковому діапазоні показників, отриманих за категоріями «вікова ідентифікація», «особливості зовнішнього вигляду», «особистісні позитивні якості», «моральні якості», «фемінні якості», що характерно для всієї вибірки досліджуваних.

Рефлексуючи, старші підлітки пізнають свій власний внутрішній світ, намагаються оцінити неповторність і своєрідність своєї особистості, унікальну індивідуальність. Самоідентифікації досліджуваних обох статей, що характеризуються як позитивними, так і негативними якостями, свідчать про їх самоприйняття такими, якими вони є насправді, з усіма позитивними та нега-

тивними якостями. Спільним для досліджуваних дівчат і хлопців старшого підліткового віку, які прагнуть пізнати й зрозуміти себе, є не лише адекватне самоприйняття, а й виклик оточуючим приймати їх такими, якими вони є.

Висновки з проведеного дослідження. Становлення ґендерної ідентичності в старшому підлітковому віці, мотиваційною основою якої є уявлення образу Я, зумовлене основним особистісним новоутворенням цього віку – почуттям дорослості, що чинить значний вплив на активізацію процесу прийняття, засвоєння й відтворення моделей статево-рольової поведінки, орієнтованої на стереотипні чи особистісно-орієнтовані норми та правила; соціальну активність зростаючої особистості; переструктурування моральних цінностей як основи відповідального ставлення до здійснення вибору; якісно новим рівнем розвитку самосвідомості зростаючої особистості.

Багатогранність і надзвичайна актуальність проблеми становлення ґендерної ідентичності в контексті самовизначення зростаючої особистості потребує теоретичного вивчення й практичного вирішення низки питань, орієнтованих на оптимізацію умов ґендерної соціалізації та здійснення ґендерних виборів у просторі традиційних чи егалітарних цінностей.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з проведенням наукового аналізу й інтерпретації низки показників ґендерної ідентичності, отриманих шляхом емпіричного дослідження; виокремленням етапів її становлення в старшому підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кікінежді О. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 400 с.
2. Кун Т., Мак-Партленд Т. Эмпирическое исследование установок на себя. Современная зарубежная социальная психология: тексты / под ред. Г. Андреевой и др. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 256 с.

СЕКЦІЯ 9. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.9

**СТЕРЕОТИПИ ФІНАНСОВОЇ ПОВЕДІНКИ БЕЗРОБІТНИХ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

Аксенченко К.Б., аспірант
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті наведено результати теоретичного аналізу проблеми психології грошей із метою виявлення ключових стереотипів мислення, які пов'язані безпосередньо з грошима та впливають на поведінку безробітної людини. Показано, що виявлення негативних переконань щодо грошей та переосмислення їх у позитивному плані дає змогу кожній людині діяти ефективніше у відносинах та ситуаціях, пов'язаних із грошима. Наведено перелік основних стереотипів мислення, пов'язаних зі стереотипами фінансової поведінки.

Ключові слова: фінансова поведінка, стереотипи мислення, стереотипи фінансової поведінки, безробітні.

В статье приведены результаты теоретического анализа проблемы психологии денег с целью выявления ключевых стереотипов мышления, которые связаны непосредственно с деньгами и влияют на поведение безработного человека. Показано, что выявление негативных убеждений относительно денег и переосмысления их в положительном ключе позволяет каждому человеку действовать эффективнее в отношениях и ситуациях, связанных с деньгами. Приведен перечень основных стереотипов мышления, связанных со стереотипами финансового поведения.

Ключевые слова: финансовое поведение, стереотипы мышления, стереотипы финансового поведения, безработные.

Aksenchenko K.B. STEREOTYPES OF FINANCIAL BEHAVIOR OF THE UNEMPLOYED: SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECT OF PROBLEMS

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of money psychology in order to identify key stereotypes of thinking, which are directly related to money and affect the behavior of the unemployed person. It is shown that revealing negative beliefs about money and rethinking them into positive ones allows each person to act more effectively in money-related situations and situations. A list of the main stereotypes of thinking related to the stereotypes of financial behavior is given.

Key words: financial behavior, stereotypes of thinking, stereotypes of financial behavior, unemployed.

Постановка проблеми. В умовах трансформаційних змін фінансово-економічних, політичних, соціально-психологічних умов у країні у людини формуються певні стереотипи фінансової поведінки. Економічні труднощі, зростання безробіття, загроза політичних потрясінь примушує її відкладати гроші «про чорний день», робити накопичення на майбутнє, що уповільнює обіг грошей, зменшує об'єм продажів на ринку і посилює негативні тенденції в економіці.

Рациональною, з економічної точки зору, є поведінка, що забезпечує максимізацію доходу. Завданням більшості психологічних досліджень у фінансовій області є демонстрація того, що люди зовсім не поводяться раціонально стосовно грошей. Те, як вони їх заробляють, витрачають, роблять (або не роблять) заощадження, беруть у борг і роблять подарунки, часто

абсолютно суперечить усім економічним аксіомам. Часто люди здійснюють помилки через незнання економічних законів, а іноді, як у разі неврозів і залежностей, діють собі у збиток, хоч і проти своєї волі, але цілком свідомо.

Перманентна дифузія політичної, економічної, соціальної систем, які склалися в нашому суспільстві, висуває безліч проблем соціально-психологічного характеру. Необхідність поєднання різних видів і форм зайнятості, вимушена трудова й професійна міграція, безробіття та інші феномени соціально-трудова трансформацій у своїй сукупності генерують для багатьох українців кризову психологічну реальність. Мова йде саме про психологічну реальність, оскільки ці кризові феномени розглядаються з позиції особистості, яка сприймає і осмислює їх, прагне протистояти трудно-



щам і вибудовувати нові стосунки зі світом або упокорюється, або навіть руйнується при зіткненні з ними. Супроводжуючись при цьому втратою почуття визначеності і прозорості щодо власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійною й соціальною маргіналізацією, вони стали нині для багатьох джерелом гострого переживання особистісно-професійної кризи. До ситуації, що склалася, додається і застарілість багатьох професій, і все це актуалізує тематику професійної реадaptaції, незатребуваності, перенавчання для конкурентоспроможності на ринку праці, що не може не позначитися на психологічному та професійному здоров'ї громадян. Проблема профреадаптації, пізнього учнівства людей передпенсійного віку (тих, що працюють і безробітних) у нашій країні є актуальною через збільшення пенсійного віку, і як наслідок, пролонгації професійного онтогенезу особистості.

Незважаючи на дедалі більшу актуальність і прикладну важливість, психологічні аспекти стереотипів фінансової поведінки людей, зокрема безробітних, залишаються мало розробленими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми криз, зумовлених виключенням особистості з інституту трудової зайнятості, та психологічних чинників їх подолання присвячені дослідження вітчизняних. У більшості робіт дослідження проблеми професійно зумовлених криз проводяться в контексті професійного становлення особистості і мають фрагментарний характер. Емпіричні розвідки у напрямі вивчення особливостей професійних криз, зумовлених виключенням людини з інституту трудової зайнятості, обмежуються лише аналізом їх прогностичних особистісних корелятивів і стратегій подолання.

З огляду на це, наукова рефлексія кризових процесів, які відбуваються у площині відношень зайнятості, вимагає ґрунтовного психологічного осмислення та концептуальної розробки шеругу найбільш актуальних проблемних аспектів, пов'язаних, передусім, із кваліфікованим супроводом та ефективною психологічною допомогою особистості в процесі її адаптації до нових умов соціально-трудова динаміки. Такий супровід та реадaptaція особистості можуть бути успішно реалізовані за умов ефективної асиміляції психологічною практикою інноваційного технологічного й методичного базису сучасної психологічної науки.

Як показують дослідження, джерелом переконань стосовно грошей може служити батьківська сім'я, її особистий досвід, а також досвід значущих для неї людей.

Особливий інтерес становить наукове дослідження свідомих і несвідомих переконань стосовно грошей, а також вивчення фінансової поведінки, що базується на цих переконаннях. Різноманітність грошей як чинника детермінації абстрагованих міжособистісних процесів економічного обміну робить їх психологізованим явищем. На психологію ставлення до грошей впливає політична і соціально-економічна обстановка в країні. Коли національна економіка перебуває на підйомі, рівень безробіття є низьким, валютний курс – стійкий, у людей виникає впевненість у завтрашньому дні, і вони вільніше поводяться з грошима – сміливіше йдуть на витрату зроблених раніше заощаджень, роблять покупки в кредит, щедріше ставляться до витрат на розваги.

Незважаючи на безумовно важливу роль грошей у житті людини, пов'язані з ними психологічні стереотипи мало вивчалися в ХХ ст. Дослідники ХХ ст. приділяли увагу соціологічним і антропологічним аспектам грошей (Belk і Wallendorf). Учені ж, що працюють у галузі експериментальної психології та нейронаук, цією проблемою практично не займалися, оскільки вважалося, що у мозку немає відділів, спеціалізованих для обробки інформації, пов'язаної з грошима. Особливий інтерес становить наукове дослідження свідомих і несвідомих переконань стосовно грошей, а також вивчення грошової поведінки, що базується на цих переконаннях (І. Резцова, О. Дейнека, М. Семенов, С. Ключников). Російські автори виявили ряд особливостей інвестиційно-зберігаючої поведінки людини (С. Квіток, Ж. Жиліна). Вивчення економічної свідомості дає ключ до розуміння економіко-психологічних властивостей особистості (В. Хащенко, А. Журавльов). Варто врахувати також недостатню розробленість питань, що стосуються структури економічної свідомості (самосвідомості), її типів, психологічних механізмів функціонування, особливостей розвитку і динаміки (О. Дейнека, А. Журавльов, В. Позняков, В. Хащенко) [1; 4; 5; 8].

Дж. Кейнс приділяє увагу мотивам споживання, пов'язаним із мотивом до задоволення невідкладних особистих і сімейних потреб, і досліджує споживчу поведінку, аналізуючи психологічні причини, що примушують людей утримуватися від витрат. Він вважає, що основними мотивами такої стриманості є обережність, передбачливість, обачність, незалежність, бажання залишити спадок дітям, скупість [6; 7].

Є. Галішнікова трактує фінансову поведінку в широкому значенні як поведінку домогосподарств або індивідів, пов'язану

з отриманням і витрачанням грошових коштів. При цьому науковець зауважує, що фінансова поведінка домогосподарств – це різноманітні види фінансової активності громадян, до яких належать фінансове планування, мінімізація ризиків, заощадження, інвестиції, страхування, кредитно-позичкова поведінка, купівля та продаж товарів і послуг поза фінансовими інститутами, здійснення розрахунково-касових операцій тощо [2, с. 133]. Водночас під фінансовою поведінкою вчені розуміють різноманітні види фінансової активності громадян: заощадження, інвестиції, страхування, позичково-кредитна поведінка, пенсійні програми. Отже, можемо стверджувати, що кожен науковець має власні підходи до трактування фінансової поведінки, що свідчить про неоднорідність, складність, унікальність та особливість цього економічного феномена. Кожне з наведених формулювань має право на існування, оскільки акцентує на найважливіших, на думку відповідного автора, аспектах формування та реалізації фінансової поведінки індивідів.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати **завдання** дослідження, яке полягає у розкритті соціально-психологічних особливостей стереотипів фінансової поведінки безробітних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологи виявили відмінності у поведінці з грошима, пов'язані з такими чинниками, як майнове становище, вік, стать, тип особистості. Показано, наприклад, що чоловіки надають грошам більшу психологічну цінність і компетентніші в поведінці з ними, ніж жінки, але більше схильні до грошових ризиків, а жінки сильніше за чоловіків переживають відсутність грошей і частіше заздять тим, хто багатше; що для екстравертів більш характерне марнотратство, а для інтровертів –ощадливість; що люди, стурбовані накопиченням грошей, випробовують меншу задоволеність життям, ніж ті, хто жертвує грошима в ім'я духовних і соціальних цінностей.

Зазначаючи, що навколо грошей і пов'язаних із ними справ часто зав'язуються різного роду конфлікти, О. Дейнека указує на те, що такі конфлікти можуть маскувати глибинні психологічні проблеми, пов'язані з особовими переживаннями, страхами, тривогами, відчуттям самоти, комплексом неповноцінності. Психологічні феномени, пов'язані з грошима, мають різноманітну структуру, форми і динаміку. У життєвій психології вони знайшли віддзеркалення в прислів'ях і приказках, анекдотах і притчах. Систематичне спостереження за монетарними відносинами дає змогу сформулю-

вати відокремлені у процесі спостереження закономірності [3].

Вже перші психологічні дослідження дій людини в економіці показали, що поведінка людини в ситуаціях, в яких вона ухвалює рішення, пов'язані з грошима, цілком передбачена, хоча може і не відповідати схемам класичних економічних теорій (Furnham and Argyle). Серед передбачених психологічних стереотипів були виявлені такі: грошова ілюзія – тенденція людини сприймати номінальну, а не реальну кількість грошей, тобто не робити поправку на інфляцію (E. Shafir et al.; Fehr and Tyran); грошовий консерватизм – опір будь-яким грошовим реформам, навіть якщо вони корисні. Прикладом може служити опір введенню монети в один долар у США (Caskey and St Laurent); грошове табу – культурні обмеження на грошовий обмін, навіть якщо такий обмін бажаний з економічної точки зору [12–15].

М. Семенов виокремлює ще кілька психологічних стереотипів, які пов'язані із грошима і виступають у вигляді стійких закономірностей:

1) стереотип замовчання – про гроші не прийнято говорити. Безперечним утрудненням, пов'язаним із вивченням індивідуальних особливостей ставлення до грошей, є «закритість» цієї теми. Місце грошей і увага до них людей у вітчизняній психології часто недооцінюється, грошова тематика опускається, замовчується, вважається непристойною для обговорення, витісняється. Про гроші у деяких культурах не прийнято розмовляти;

2) стереотип грошової напруги – це один феномен, що пов'язаний із грошима і впливає з попереднього – це емоційна насиченість ставлення людей до грошей і відносин із приводу грошей. Гроші супроводжуються любов'ю, ненавистю, заздрістю, люди випробовують різні, але, як правило, сильні почуття, що характеризує цю сферу як емоційно заражену, контрастну або амбівалентну стосовно грошей. Зворотним боком цього стереотипу є феномен приписування емоційно значущим явищам підвищеної грошової вартості. У цьому разі відбувається компенсація емоційної напруги завдяки завищеній – у грошовому виразі – вартості явища або його наслідків;

3) стереотип ілюзії матеріальності грошей. Традиційно гроші належать до сфери матеріального, потребу в грошах вважають матеріальною потребою і цінність грошей – матеріальною цінністю. У своїх роботах М. Семенов неодноразово звертав увагу на те, що гроші не належать виключно до матеріального, а можуть бути вико-



ристані для задоволення більшості потреб, у тому числі і соціальних, і духовних;

4) стереотип грошової профанації. Використання грошей в обміні і інших видах взаємодії людей показує кількісну оцінку цих дій, що перетворює взаємодію людей із сакральної, незвичайної на ординарну. Така трансформація переживається як опошлення й оцінюється людьми негативно. Тому родичі вважають за краще надавати один одному послуги безплатно або бартером;

5) стереотип різних грошей. Хоча люди використовують одне слово «гроші», значення можуть бути різні, як відрізняються й самі гроші: гроші взагалі (як функція), наявні і безготівкові, монети і купюри, рублі і долари, гроші на депозиті або на кредитній карті. Різні гроші – різні відносини, різні люди – різне ставлення до одного й того самого виду грошей;

6) стереотип розміру грошей. Зміна суми грошових коштів припускає і зміну правил поводження з ними. Дрібницю не піднімають, а крупні суми прагнуть приховувати;

7) стереотип позики. Звичайно морально засуджується запозичення грошей і морально схвалюється позика, причому у вигляді безвідплатної фінансової допомоги. Соціальні норми і стереотипи фінансової поведінки людей не дають однозначної відповіді на питання, чи позичати гроші;

8) стереотип індивідуальної економічної поведінки. Грошова поведінка, її форми і мотивація істотно розрізняються на макро-, мезо- і мікрорівнях. Індивідуальна економічна поведінка виявилася істотно відмінною від поведінки груп і організацій;

9) стереотип грошової арифметики. Формально логічні математичні операції (складання, віднімання, ділення тощо) з абстрактними числами і грошима мають відмінні правила і норми;

10) стереотип переважної цінності грошей. Гроші цінніші, ніж товари аналогічної вартості. Мається на увазі, що гроші міцно пов'язані з торгівлею і обслуговують соціальний обмін. На відміну від більшості речей, гроші – високо ліквідний товар, тому гроші украй рідко бувають нічийними, за винятком дрібниці. Більшість речей вимагає більше ресурсів (тимчасових, інтелектуальних, матеріальних, фізичних, соціальних тощо) для того, щоб перетворитися на гроші або інші речі, а ось зворотна операція здійснюється набагато простіше [10; 11].

С. Ключников пропонує власну систему різних стереотипів грошової поведінки, спостережуваних ним. Стереотип перший: «Золото – це диявол». Помилкове переконання: «Гроші – зло, предмет самих

низовинних жадань». Моралісти, що сповідують ці переконання, спираються на думку, що найпоширеніша мотивація всіх злочинів, у тому числі і вбивств, – це гонитва за наживою. Це досить стійкий стереотип, яким просякнуті багато релігій. Людина, яка сприймає цей стереотип як істину, ставиться до грошей пасивно і не прагне їх заробити. Ефективне переконання: «Золото – не творіння диявола, а інструмент досягнення життєвої мети. Гроші – це, перш за все, великі можливості для щасливішого і благополучнішого життя».

Стереотип другий: «Золото – це бог». Помилкове переконання: «За допомогою грошей можна вирішити абсолютно всі проблеми». Таке обожнювання грошей властиве сучасному світу. Ефективне переконання: «Гроші, звичайно, важливі. Разом із тим гроші – це лише засіб, а не мета. Золото – не бог, це просто земний еквівалент праці, енергії. За допомогою грошей неможливо вирішити абсолютно всі проблеми. Не можна купити здоров'я, щирі відносини, любов і щастя. Можна тільки створити для цього хороші умови».

Стереотип третій: «Великі гроші – великі проблеми». Помилкове переконання: «Краще жити скромно, особливо не висовуватися, не виходити на лінію вогню успіху». У цьому стереотипі закладено раціональне зерно. Дійсно, гроші вимагають активного ставлення. Коли спроможна людина прагне зберегти і примножити своє багатство, їй необхідно виявляти активність. Цивілізований підхід вимагає, щоб капітал працював, а не лежав мертвим вантажем. Нині зовсім інші швидкості, життя стало динамічним і швидкоплинним. Грошам властиво постійно обертатися, їх вкладають у товари й послуги. Вони, як струмочки, мають текти у різних напрямках і повертатися до людини. Дійсно, коли багато грошей, виникають проблеми, але в бідної людини їх значно більше, а якість життя значно гірша. Ефективне переконання: «Гроші – це потенційні можливості, це спосіб реалізації цілей і бажань, життєвих програм. У разі умілого поводження вони не створюють проблеми, а допомагають їх вирішувати. Достатня кількість грошей дає змогу людині відчувати себе легко і впевнено».

Стереотип четвертий: «Багатство – результат вдачі». Помилкове переконання: «Великі гроші дістаються тільки успішним людям». Наприклад, можна виграти пристойні суми в лотерею або їх успадкувати. На думку тих, хто вірить у цей стереотип, наявність грошей або їх відсутність залежить від долі або зовнішніх обставин, але тільки не від самої людини. Звичайно,

елемент долі і вдачі відіграють певну роль, але набагато більшою мірою це залежить від самої людини, її бажання, цілеспрямованих зусиль і завзятості. Ефективним є переконання: «Доля, звичайно, робить сюрпризи, але можна все життя прожити в очікуванні дорогого подарунка, так його і не дочекавшись. Успішна людина – завжди сама коваль свого щастя. Успіх приходить до того, хто в нього вірить і впевнено йде до нього назустріч».

Стереотип п'ятий: «Чим більше працюєш, тим більше заробляєш». Помилкове переконання: «Якщо працювати на знос, то рано чи пізно розбагатієш». Багатство приходить не до того, хто багато працює, а до того, хто правильно мислить і діє. І бідний, і багатий можуть витратити однакові зусилля, але результат буде різним. Гроші придуть тільки в тому разі, якщо людина глибоко продумає свої дії, складе програму, так званий бізнес-план життя і буде цілеспрямовано його реалізовувати. І найголовніше тут – це стан свідомості: золотий сплав сильного бажання і віри в себе. Ефективне переконання: «Краще робити кожен життєвий крок зважено, продумано, усвідомлено. Спочатку треба стати багатим подумки. Потім збудувати точний шлях до процвітання в голові. Спокійно, зосереджено і цілеспрямовано почати його здійснювати».

Стереотип шостий: «Вище за голову не стрибнеш». Помилкове переконання: «Сидіть скромно, не висовуйтеся, не прагніть виглядати розумніше, ніж ви є». Ефективне переконання: «Якщо повірити у те, що всі зусилля даремні, то так воно і є. Тому спочатку треба змінити психологічні переконання. Людина здатна на багато що! Доля безпосередньо залежить від думок».

Стереотип сьомий: «Копійка рубель береже». Помилкове переконання: «Чим більше ми будемо економити, тим більше у нас буде грошей». Хто надмірно економить, по суті, береже свою енергію, боячись її втратити. Але хто витрачає багато сил, той більше і одержує. Річ у тому, що чим менше ми витрачаємо грошей, тим більше обмежуємо свої потреби. А значить, менше докладаємо зусиль для того, щоб більше заробляти. Ефективне переконання: «Зайва ощадливість блокує активність заробляти більше. Чим скромніші потреби, тим менше мотивація стати багатим».

Стереотип восьмий: «У сорок років грошей немає, і не буде». Помилкове переконання: «Можна сколотити капітал тільки в молодості». Ця помилкова негативна установка, як і раніше, живе в свідомості багатьох. Ефективне переконання: за ста-

тистикою, люди створюють усе краще у віці приблизно від сорока до шістдесяти років. Ці твердження ґрунтуються на ретельному дослідженні діяльності тисяч людей.

Стереотип дев'ятий: «Не у грошах щастя». Це твердження – своєрідна захисна реакція. Цей стереотип характерний для тих, хто не хоче визнавати свою нездатність або небажання заробляти гідно. Ефективне переконання: «Гроші не можуть перешкодити людині бути щасливою, зате здатні підсилити її щастя. Гроші збільшують можливості для щастя. Вони можуть зробити щасливу людину щасливішою» [9].

Висновки з проведеного дослідження. Психологічні феномени, пов'язані з грошима, мають різнобарвну структуру, форми і динаміку. Систематичне спостереження за монетарними відносинами дає змогу сформулювати виокремлені в процесі спостереження закономірності і стереотипи, в які вірять люди, а відповідно, керуються цими стереотипами в своїй грошовій поведінці. Інтеграція психології й економіки сприяла розвитку таких наукових галузей, як економічна психологія і поведінкова економіка. Вивчаючи однакові об'єкти, кожна з наук розглядає свої предмети і використовує специфічні методи. Одним із таких об'єктів виступає фінансова поведінка безробітних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вдовиченко А.М. Фінансовий потенціал населення: нові можливості інноваційного розвитку економіки України: монографія. Ірпінь: Нац. ун-т ДПС України, 2012. 225 с.
2. Галишнікова Е.В. Финансовое поведение населения: сберегать или тратить. Финансовый журнал. 2012. № 2. С. 133–140.
3. Дейнека О.С. Экономическая психология. СПб.: СПбГУ, 2000. 160 с.
4. Сфременко Т. Фінансова поведінка населення України. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2002. № 2. С. 165–175.
5. Ломачинська І.А. Оптимізація фінансової поведінки домогосподарств у трансформаційній економіці України. Економічний простір. 2011. № 49. С. 141–149.
6. Кейнс Дж.М. Избранные произведения. М., 1993. С. 110–111.
7. Кейнс Дж.М. Общая теория занятости, процента и денег. М., 1978. 496 с.
8. Кізіма Т. Стратегії та моделі фінансової поведінки домашніх господарств у сучасних умовах. Світ фінансів. 2009. № 2 (19). С. 86–96.
9. Ключников С.Ю. Мастер жизни: психологическая защита в социуме. М.: Беловодье, 2001. 592 с.
10. Семенов М.Ю. Деньги и люди: Психология денег: монографія. К.: Простобук, 2011. 252 с.
11. Семенов М.Ю. Испытание деньгами. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. 184 с.



12. Caskey J.P. The Susan B. Anthony Dollar and the Theory of Coin. 1994. P. 495–510.
 13. Fehr E. Does Money Illusion Matter? / Fehr E., Tyran J.R. American Economic Review. 2001. P. 1239–1262.

14. Trötschel R. Journal of Personality and Social Psychology. 2001. P. 1014–1027.
 15. Shafir E. Money illusion. The Quarterly Journal of Economics. 1997. P. 341–374.

УДК 159.9-053.81

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ УЯВЛЕНЬ ПРО ПСИХОЛОГІЧНУ БЕЗПЕКУ

Блинова О.Є., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті представлений аналіз наукових підходів до розгляду феномена психологічної безпеки у різних наукових парадигмах. З'ясовано, що у рамках класичного типу раціональності під психологічною безпекою розуміється стан середовища, вільний від загрозливих впливів; на неklasичному етапі науки у феномені психологічної безпеки виявляється результат взаємодії особистості і середовища, яка опосередкована когнітивними, особистісними, поведінковими, діяльними характеристиками; у рамках постнеklasичного підходу психологічна безпека розглядається як системно-динамічний феномен, що визначає саморозвиток та самоорганізацію відкритої психологічної системи при переході її від стану небезпеки до стану безпеки.

Ключові слова: психологічна безпека, безпека життєдіяльності, соціально-психологічна безпека, класична, неklasична, постнеklasична парадигма наукового знання.

В статье представлен анализ научных подходов к рассмотрению феномена психологической безопасности в разных научных парадигмах. Определено, что в рамках классического типа рациональности под психологической безопасностью понимается состояние среды, свободное от угрожающих воздействий; на неклассическом этапе развития науки в феномене психологической безопасности проявляется результат взаимодействия личности и среды, опосредованный когнитивными, личностными, поведенческими, деятельностными характеристиками; в постнеклассическом подходе психологическая безопасность рассматривается как системно-динамический феномен, определяющий саморазвитие и самоорганизацию открытой психологической системы при переходе от состояния опасности к состоянию безопасности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, безопасность жизнедеятельности, социально-психологическая безопасность, классическая, неклассическая, постнеклассическая парадигма научного знания.

Blynova O.Ye. THEORETICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT PSYCHOLOGICAL SECURITY

The article presents the analysis of scientific approaches to the consideration of the phenomenon of psychological security in various scientific paradigms. It is revealed that within the classical type of rationality, the psychological security is understood as the state of the environment, free of threatening influences; at the non-classical stage of science in the phenomenon of psychological security, there is the result of interaction between personality and environment, which is mediated by cognitive, personal, behavioural, activity characteristics; in the postnonclassical approach, psychological security is seen as a systemic-dynamic phenomenon that determines the self-development and self-organization of an open psychological system in the transition from a state of danger to a state of security.

Key words: psychological security, life safety, social-psychological security, classical, non-classical, postnonclassical paradigm of scientific knowledge.

Постановка проблеми. Застосування поняття «психологічна безпека» як окремої наукової категорії ще не має тривалої історії, хоча й отримало значне поширення у наукових роботах. Інтерес до проблем психологічної безпеки зумовлений зростаючою потребою системного опису явищ соціальної реальності, яка стрімко зміню-

ється, та необхідністю вирішення практичних завдань сьогодення. Проблемний простір психології безпеки є дуже широким, різноплановим та різнорівневим, він містить поняття, які належать до багатьох галузей та сфер життєдіяльності людини. Крім того, суттєво змінюються традиції наукового опису явищ реальності та самої

людини – від класичної до постнекласичної парадигми наукового знання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На думку Т.В. Ексакусто [20], можна виокремити три основних вектори вивчення психології безпеки. По-перше, варто виокремити психологію безпечної діяльності, яка вивчає людину в екстремальних, надзвичайних та кризових ситуаціях, де до уваги береться саме людський чинник у забезпеченні безпеки життєдіяльності. У цьому напрямі розглядаються індивідуально-психологічні особливості, особистісні якості, знання, вміння та навички людини, що дають змогу забезпечувати безпеку у межах конкретної діяльності (К.С. Вариво-да, Л. Вознюк, Л. Гавришак, В.П. Гребняк, М.А. Котик тощо). Наприклад, дослідження військових психологів, фахівців у галузі пожежної безпеки, в управліннях надзвичайних ситуацій тощо.

По-друге, психологічна безпека середовища, де об'єктом вивчення позначається власне простір «середовище – людина» [20], а предметом – предметно-просторові, соціальні, інформаційні та інші характеристики середовища, які здатні впливати на психіку та поведінку людини (І.О. Баєва, Г.В. Грачев, Т.С. Кабаченко, А.М. Сухов тощо). Особлива увага приділяється характеру загрозливих впливів на особистість (негативні інформаційно-психологічні впливи, навіювання, маніпулювання тощо) та їх наслідкам, що призводять до порушення адекватності відображення реальності, психічного стану, адаптивності функціонування тощо. На відміну від першого напрямку, основною метою є не безпека діяльності, а благополуччя людини, і актуальні завдання ставить саме психологічна наука та практика. У межах цього напрямку варто звернути увагу на роботи І.О. Баєвої та її колег, де під психологічною безпекою розуміється «стан освітнього середовища, що є вільним від проявів психологічного насилля у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я її учасників» [2].

Третій напрям можна позначити як «суб'єктивний», де психологічна безпека особистості визначається через суб'єктивну картину світу, захищеність, готовність, переживання, стан свідомості, якості особистості, що дають змогу долати небезпеку, бути стійким до негативних впливів, сприяти загальному психологічному благополуччю особистості [9; 10]. У межах цього напрямку під психологічною безпекою розуміється позитивне самовідчуття людини, її

емоційне, інтелектуальне, особистісне та соціальне благополуччя в конкретних соціально-психологічних умовах, а також відсутність ситуацій нанесення психологічної шкоди особистості та порушення її прав.

Нині в науковій літературі накопичено достатньо матеріалу з різних аспектів безпеки. Проблема психологічної безпеки досліджується авторами у контексті таких напрямів та сфер життєдіяльності: інформаційно-психологічна безпека (Г.В. Грачев [6], О.В. Писарь, Т.Ю. Ребрик [14], Ю.С. Уфимцев [17], Н.С. Уханова [18] тощо); соціальна та соціально-психологічна безпека (Ю.П. Зінченко [8], О.Ю. Зотова [10], А.М. Сухов [16], Т.В. Ексакусто [20]); психологічна безпека освітнього середовища (І.О. Баєва [2], П.І. Беляєва [3], Ю.В. Варданян [5], В.А. Дмитрієвський [7], Л.М. Мітіна [13], А.С. Харченко [19] тощо), безпека суб'єктів праці у професійній діяльності. Цікавим є співвіднесення різних напрямів дослідження психологічної безпеки з типами наукової раціональності, в межах яких вивчаються різні ракурси, аспекти, форми і типи психологічної безпеки.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в дослідженні особливостей наукового підходу до феномена психологічної безпеки у різних наукових парадигмах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічне підґрунтя дослідження феномена «психологічної безпеки» та його концептуалізації детально представлено у працях Ю.П. Зінченка, який наголошував на складності, неоднозначності та суперечливості феномена психологічної безпеки, широті сфери його застосування та міждисциплінарності [8].

У низці філософських та психологічних робіт показано, що закономірності розвитку науки проявляються через тенденції, що пов'язані зі зміною типів наукової раціональності, які відповідають етапам розвитку наукового знання [1; 9; 10; 11; 15]. На класичному етапі розвитку науки об'єктом є прості системи, на некласичному домінують складні саморегулюючі системи, на постнекласичному об'єктом стають складні системи, що саморозвиваються та самоорганізуються [15].

В.Є. Ключко підкреслює, що на класичному етапі спосіб мислення дослідників характеризують такі особливості, як предметоцентризм, ізоляціонізм, протиставлення суб'єкта та об'єкта, передбачуваність, розділення предмета дослідження на елементарні складові елементи, безпосередність, жорстка детермінація, пріоритет природни-



чої методології [11]. Враховуючи ці принципи, психологічна безпека розглядається як явище об'єктивне або суб'єктивне, і відповідно, розрізняють об'єктивний і суб'єктивний підходи. У межах класичного типу раціональності вивчення феномену безпеки починалося безпосередньо з розгляду її фізичної складової частини через аналіз зовнішніх об'єктивних умов безпеки, де людина виступає як об'єкт впливу.

У психології з'явилися дослідження, які стосуються психологічної безпеки середовища, яка співвідноситься з характеристиками зовнішнього світу або впливів (стан середовища, умови життєдіяльності, відсутність загроз, прихованих форм насилля для особистості, які є небезпечними для психіки та особистості загалом) (І.О. Баєва, Г.В. Грачев, В.А. Дмитрієвський, Т.С. Кабаченко, А.М. Сухов). Центральним у теоріях безпеки є поняття «загроза», при цьому загрози класифікують на основі зовнішнього джерела їх походження: природні, техногенні, соціальні [20].

Найбільш дослідженою у цьому напрямі є інформаційно-психологічна безпека. Наприклад, Н.С. Уханова пропонує визначати інформаційно-психологічну безпеку як стан інформаційного середовища та умови життєдіяльності суспільства, які не сприяють порушенню цілісності, адаптивності функціонування і розвитку соціальних суб'єктів (окремої людини, групи, суспільства загалом) [18]. При цьому підкреслюється, що джерелами інформаційно-психологічної небезпеки можуть бути всі суб'єкти (від держави до міжособистісної взаємодії).

Порушення інформаційно-психологічної безпеки призводить до двох наслідків: 1) деградація форм відображення та структури потребової сфери, порушення психічного здоров'я, адекватного відображення світу та ставлення до нього; 2) зміна ціннісних орієнтацій та світогляду. Г.В. Грачев визначив інформаційно-психологічну безпеку як стан захищеності психіки від дії різноманітних інформаційних чинників, що перешкоджають або ускладнюють формування адекватної інформаційно-орієнтованої основи соціальної поведінки людини і загалом життєдіяльності у сучасному суспільстві [6].

У дослідженні І.О. Баєвої психологічна безпека розуміється як стан освітнього середовища, який є вільним від проявів психологічного насилля у взаємодії, сприяє задоволенню основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні та створює референтну значущість середовища [2]. І.О. Баєва доводить, що існують взаємозв'язки між показниками психологічної безпеки

освітнього середовища та характеристиками психологічного здоров'я його учасників, що позитивна динаміка показників психологічної безпеки освітнього середовища є умовою гармонізації психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу. Таким чином, результати її досліджень дали змогу емпірично підтвердити можливість розгляду психологічної безпеки як чинника психічного здоров'я.

Відповідає принципам класичної психології розуміння психологічної безпеки як стану суспільної свідомості, за якого суспільство загалом та кожна особистість сприймають наявну якість життя як адекватну та надійну, оскільки вона створює реальні можливості для задоволення природних та соціальних потреб громадян та дає підстави для впевненості у майбутньому. Соціально-психологічна безпека з такої методологічної позиції означає виконання соціальними інститутами своїх функцій із задоволення потреб, інтересів, досягнення цілей усього населення країни, фактично забезпечуючи якість життя та здоров'я людей [2; 5; 8; 9; 10; 16; 19]. На рівні локального середовища – це організація, де працює людина, її сім'я, найближче оточення. У більшості робіт основними критеріями для внутрішнього чинника психологічної безпеки виступає функціонування організму та психіки відповідно до норм, адаптивність функціонування, захищеність свідомості від змін її стану проти волі людини, для зовнішнього чинника – стан середовища, який є вільним від насилля.

Діапазон концептуальних уявлень про поняття психологічної безпеки з позиції принципів класичної раціональності знаходиться між двома полюсами: визнання жорсткої залежності, середовищної зумовленості психічної організації людини, з одного боку, і визнання внутрішніх змін, пов'язаних із критеріями фізичного, емоційного, інтелектуального, особистісного та соціального благополуччя, з іншого. У межах цих досліджень вивчаються аспекти, що відображують взаємозв'язки людини та навколишньої природної та соціальної дійсності, активна роль особистості у сприйнятті загрози і подоланні її, що свідчить про новий етап розроблення феномена психологічної безпеки науковими засобами неklasичної психології (предметом дослідження стають не прості стійкі системи, а складні саморегульовані системи). В.Є. Клочко зауважує, що перехід до неklasичної раціональності характеризується появою дослідницького інтересу до відносин між об'єктами, аналізу взаємозв'язків, встановлення принципів

суб'єктивності, розвитку, конструювання життя, інтересом до проектування феноменів, до явищ «тут і зараз» [11]. Автор вказує, що принцип взаємодії, ідея зворотного зв'язку у вигляді саморегуляції, яка забезпечує стійкість до умов зовнішнього середовища, дали змогу побачити у феномені психологічної безпеки результат взаємодії особистості та середовища, розглядати його як динамічний перехід системи зі стану небезпеки в стан безпеки, що опосередкований когнітивними, особистісними, поведінковими, діяльними характеристиками [11].

Об'єктом досліджень у неklasичній психології є складні системи, які представлені в їх структурно-рівневих та динамічних характеристиках, у зв'язку з чим визначальними критеріями і водночас умовами безпеки є цілісність, можливість розвитку, досягнення життєвих цілей. І.О. Баєва, орієнтуючись на принципи діяльносного та системного підходів у психології, вважає, що психологічну безпеку можна розглядати як інтегративний та багатомірний феномен: 1) як процес, тобто вона створюється щоразу знову, коли зустрічаються учасники соціального середовища; 2) стан, що забезпечує базову захищеність особистості та суспільства; 3) властивість особистості, яка характеризує її захищеність від деструктивних впливів та внутрішній ресурс пристоювання (опірність) цим впливам [2].

Психологічна безпека на рівні особистості проявляється у різноманітності аспектів опірності та життєстійкості: переживання захищеності (незахищеності), наявність ресурсу опірності внутрішнім та зовнішнім деструктивним впливам, конкретні поведінкові акти, що сприяють або перешкоджають саморуїнуванню або конструктивному сталому розвитку [3; 5; 11; 12; 17; 19].

І.О. Баєва пропонує виділяти три рівні психологічної безпеки, що вказують на її зв'язок із психічним здоров'ям: 1) стан стабільної психологічної безпеки – опірність особистості до зовнішніх та внутрішніх впливів, що вказує на психічне здоров'я людини; 2) відсутність психологічної безпеки – схильність, зумовлена внутрішніми й зовнішніми факторами, до зривів у функціонуванні особистості, що проявляється в поведінці і діяльності, що призводять до зниження психічного здоров'я; 3) стан нестійкої психологічної безпеки – як можливість переходу в перший і другий стани під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів [2].

Інтегруючи ці аспекти, О.Ю. Зотова розуміє соціально-психологічну безпеку як стан особистості, за якого вона здатна задовольнити базові потреби в самозбере-

женні і сприйнятті власної (психологічної) захищеності в соціумі. Соціально-психологічна безпека регулює соціальну поведінку людини, дає змогу прийняти рішення на користь або проти самої безпеки, активізує і спрямовує захисну та перетворюючу діяльність людини [10].

Психологічна безпека вивчається як складний феномен, що має структурно-рівневу організацію. Психологічна безпека в контексті стійкості системи в умовах деструктивних впливів у процесі професійної діяльності розглядається як «інтегративне утворення, що відображає фізичну і психічну захищеність фахівців, сприйняття ними професійної діяльності як адекватної, надійної, безпечної, наявність у них ресурсу опірності зовнішнім і внутрішнім деструктивним впливам» [2]. Виділені основні структурні компоненти психологічної безпеки як інтегративного утворення: афективний (емоційна стійкість до негативних внутрішніх і зовнішніх впливів); когнітивний (загальна поінформованість про поняття «загроза», «небезпека», «насильство», а також способи виходу із ситуацій, що характеризуються цими поняттями); поведінковий (здатність планувати і здійснювати заходи для психологічної безпеки) [2].

Спираючись на принципи діяльносного та суб'єктного підходів, стан безпеки характеризується ймовірністю досягнення життєвих цілей, захищеністю цінностей, інтересів, позицій, ідеалів, з якими суб'єкт ототожнює своє життя, можливістю розвитку особистості (С.О. Богомаз [4], Н.О. Лизь [12], А.М. Сухов [16]).

Новою тенденцією в цих дослідженнях є звернення до особистісного змісту, що задає вектор спрямованості життєдіяльності до мислення як діяльності, що забезпечує осмислення, до готовності включитися в життєві труднощі, трансформуючи їх у нові власні можливості.

Суб'єктний напрям у психології, ідеї системного підходу з виділенням елементів системи і вивченням їх структурно-рівневих взаємозв'язків дали змогу розглянути людину як активного, самостійного діяча із забезпечення власної психологічної безпеки та створити багатомірні моделі психологічної безпеки. Прикладом багатомірної моделі може служити модель безпечної особистості Н.О. Лизь [12], що містить чотири елементи: 1) інтенційний аспект; 2) когнітивно-інструментальний аспект; 3) індивідуально-психологічний рівень; 4) духовно-моральний рівень. Перший і другий елементи відображають готовність до забезпечення безпеки, властиву суб'єктові безпеки, а третій і четвертий забезпе-



чують системну стійкість, властиву суб'єктові життя й розвитку.

Із позиції суб'єктно-діяльнісного підходу Т.В. Ексакусто та Н.А. Лизь не обмежуються розумінням психологічної безпеки як почуття, що базується на довірі до світу, людей, себе, а розглядають її як більш складне за структурою, динамічне й пов'язане з активністю самої людини, спрямованою не тільки на реалізацію базової (А. Маслоу) потреби в захищеності, але й потреби в саморозвитку, самореалізації [20]. Психологічна безпека представлена Т.В. Ексакусто і Ю.К. Дугановою в єдності трьох основних компонентів: когнітивного (представленого ставленням, усвідомленням, розумінням людиною наявних умов), афективного (пов'язаного з оцінкою, переживаннями, задоволеністю своєю безпекою) і поведінкового (пов'язаного з діями, активністю, що відображають змогу суб'єкта долати небезпечні, важкі життєві ситуації).

Збалансованість цих компонентів дає змогу суб'єктові в ситуаціях небезпеки зберігати цілісність, саморозвиватися, реалізовувати власні цілі й цінності в процесі життєдіяльності, тим самим долати несприятливі умови [20]. У розробці проблеми психологічної безпеки дослідники звертаються до необхідності цілісного аналізу соціокультурної ситуації, акцентуючи на психологічному аналізі середовища, в якому здійснюється розвиток і функціонування людини.

У рамках когнітивної концепції базових переконань особистості Р. Янов-Бульман запропонувала модель психологічної безпеки, в якій почуття безпеки засноване на трьох категоріях базових переконань, що становлять ядро нашого суб'єктивного світу: віра в те, що у світі більше добра, ніж зла (ставлення до навколишнього світу взагалі та ставлення до людей), переконання, що світ повний смислу, і переконання в цінності власного «Я» [21].

Почуття психологічної безпеки має суб'єктивне змістовне наповнення, що сприяє психічній стабільності людини і її успішності в житті, а також є важливою умовою особистісного розвитку [2; 4; 6; 10; 12; 14; 16]. Взаємодія людини і середовища в когнітивному підході опосередковує сформовану в результаті цієї взаємодії картину світу. Із системою когнітивних конструктів особистості, що стосуються оцінки реальних подій, власних здатностей до вирішення життєвих проблем, оцінки результативності своїх дій, тісно пов'язане конструктивне мислення [3; 4; 5; 9]. Конструктивність мислення є тим психологічним фактором, який належить до ефек-

тивних засобів взаємодії з навколишнім середовищем, подолання (копінгу) складних життєвих ситуацій, організації власного життя, життєздійснення, психологічної безпеки [5; 9; 14; 19].

Таким чином, можна зазначити нові тенденції в розробці проблеми психологічної безпеки. Дослідники підкреслюють, що негативний вплив (небезпека, труднощі, складності) діє не прямо, а лише «переломлюючись» через особистісні особливості людини, її уявлення, соціальні установки. Центром психологічної безпеки вважається суб'єкт як цілісна, активна, рефлексивна, відповідальна, здатна саморозвиватися і вирішувати життєві протиріччя інстанція.

Психологічна безпека починає розглядатися як «неврівноважений стан» (що має не статичний, а динамічний характер) як у внутрішньому просторі суб'єкта, так і в системі «людина – зовнішнє середовище», що дає йому змогу «працювати» не стільки на виживання, відпрацювання, адаптацію, скільки на самореалізацію і саморозвиток.

Значна увага у вирішенні проблеми психологічної безпеки приділяється ролі свідомості, конструктивності мислення. Однак у спробах пояснити ці тенденції в проблемі психологічної безпеки більшість авторів керується класичною парадигмальною установкою: вони використовують терміни «гомеостаз», «адаптація». У розумінні детермінант психологічної безпеки спираються на поділ реальності на суб'єктивну та об'єктивну. Для дослідників, як і раніше, ситуація створюється, впливає, а людина адаптується. Ідеї врівноважування, прагнення до гомеостазу, якими керуються психологи, пояснюючи феномен психологічної безпеки, є проявом більш простих за складністю організації та низьких за рівнем функціонування систем. Дослідники виходять на розуміння феномена психологічної безпеки як проблеми цілісної людини і проблеми цілісності (стійкості) її буття в мінливому світі. Ці протиріччя виводять на завдання подолання дихотомії об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, на базі якої психологічна безпека розглядалася як врівноважений стан, зумовлений безпечними умовами середовища. Ці протиріччя вирішуються переходом на новий рівень наукової раціональності (постнекласичний), що дає змогу інтегрувати нові тенденції з позиції розвитку системного підходу. Ю.П. Зінченко вказує: «Саме системний підхід, що дає змогу аналізувати конкретні ситуації, позиції й цілі в комплексі всіх психологічних, соціально-економічних і екологічних факторів,

дозволяє по-новому підійти до розв'язання низки актуальних проблем психологічної безпеки» [8, с. 12].

На постнекласичному етапі увагу вчених привертають, перш за все, складні відкриті системи, що здатні до самоорганізації та саморозвитку. Ю.П. Зінченко підкреслює, що постнекласична раціональність – це спосіб наукового мислення, орієнтований на залежність пізнання від соціокультурного контексту, багатомірну наукову картину світу, коли типи раціональності не заперечують один одного, а ділять між собою сфери впливу, на синтез теоретичних і експериментальних досліджень, рефлексію ціннісних і значеннєвих контекстів людського буття, інтерес до прогресивної еволюції, пов'язаної з ускладненням систем, її становлення, вивчення складних, відкритих самоорганізуючих систем [8]. Спираючись на загальнопсихологічні теорії про системний підхід до аналізу явищ, Ю.П. Зінченко в контексті цієї моделі пропонує розуміти під психологічною безпекою системний феномен, що включає різні рівні діяльності суб'єкта і надсуб'єктної активності [8].

Людина як психологічна система містить суб'єктивний (образ світу) і діяльнісний (спосіб життя) компоненти, життєвий світ людини, яка є джерелом психологічних новоутворень, що забезпечують детермінацію, спрямованість і вибірковість життєдіяльності. І.О. Логінова підкреслює, що постійне розв'язання протиріччя між образом світу та способом життя забезпечує утворення більш складних форм організації, зміст яких визначено цінностями людей. Самоорганізація проявляє себе в процесах активного творення образу життя, що передбачає процес постійного переструктурування образу світу. Відповідно до описаних тенденцій психологічна безпека може розглядатися як системно-динамічний феномен, що визначає самоорганізацію відкритої психологічної системи при переході її від стану небезпеки до безпеки.

Висновки з проведеного дослідження. Спираючись на зміни наукової парадигми, систематизовано різні уявлення про психологічну безпеку відповідно до логіки руху наукового пізнання. У рамках класичного типу раціональності під психологічною безпекою розуміється стан середовища, вільний від загрозливих впливів (негативний інформаційно-психологічний вплив, маніпулювання тощо), або захищеність від негативного впливу, стійкість, адаптивність функціонування, позитивне самовідчуття людини, її емоційне, інтелектуальне, особистісне й соціальне благополуччя в конкретних умовах життя. На некласичному етапі

науки принцип взаємодії, ідея зворотного зв'язку у вигляді саморегуляції, що забезпечує стійкість до умов зовнішнього середовища, дали змогу побачити у феномені психологічної безпеки результат взаємодії особистості і середовища, розглядати його як динамічний процес, опосередкований когнітивними, особистісними, поведінковими, діяльнісними характеристиками. У постнекласичному підході обґрунтовується можливість вивчення психологічної безпеки з позиції системного підходу. Вивчення людини як відкритої системи дає змогу розглядати психологічну безпеку як системно-динамічний феномен, що визначає саморозвиток та самоорганізацію відкритої психологічної системи при переході її від стану небезпеки до стану безпеки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 270 с.
3. Беляева П.И. Психологическая безопасность личности младшего школьника и образовательная среда. Психология обучения. 2012. № 8. С. 113–121.
4. Богомаз С.А. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью «Шкалы базисных убеждений» / С.А. Богомаз, А.Г. Гладких. Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 191–194.
5. Варданын Ю.В. Субъектная и компетентностная обусловленность развития психологической безопасности в системе образования / Ю.В. Варданын, Е.Н. Руськина. Интеграция образования. 2011. № 1. С. 79–82.
6. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. М.: ПЕР СЭ, 2003. 304 с.
7. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2002. 202 с.
8. Зинченко Ю.П. Методологические основы психологии безопасности. Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 11–14.
9. Знаков В.В. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: ИП РАН, 2004. 384 с.
10. Зотова О.Ю. Концептуальные представления о социально-психологической безопасности личности. Ученые записки Российского государственного социального университета. 2010. № 11. С. 129–136.
11. Ключко В.Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии. Методология и история психологии. 2008. Т. 3, № 1. С. 165–178.
12. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности. Известия ТРТУ. 2005. № 7 (51). С. 21–25.
13. Митина Л.М. Психологическая безопасность учащихся в системе взаимодействия «учитель-ученик» / Л.М. Митина, В.Н. Барцевич. Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 37–47.



14. Писарь О.В. Исследования информационно-психологической безопасности личности в зарубежной и отечественной психологии / О.В. Писарь, Э.Ю. Ребрик. Альманах современной науки и образования. 2012. № 2. С. 104–109.

15. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия. Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / под ред. Л.П. Киященко, В.С. Степина. СПб., 2009. С. 249–295.

16. Сухов А.Н. Социальная психология безопасности: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 256 с.

17. Уфимцев Ю.С. Информационная безопасность / Ю.С. Уфимцев, Е.А. Ерофеев. М.: Изд-во «Экзамен», 2003. 560 с.

18. Уханова Н.С. Інформаційно-психологічна безпека особистості, суспільства та держави. Правова інформатика. 2013. № 3. С. 91–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pinform_2013_3_14.

19. Харченко А.С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2012. Вип. 2(2). С. 443–450. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2012_2%282%29_52.

20. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии / Т.В. Эксакусто, Н.А. Лызь. Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 86–91.

21. Janoff-Bulman R. The world assumptions scale. Measurement of Stress, Trauma and Adaptation. Lutherville, MD: Sidran Press. 1996.

УДК 316.62:316.483:316.356.2

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ НА ЕТАПІ МОЛОДОЇ СІМ'Ї

Волошок О.В., к. психол. н., доцент кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка

Подобівський В.М., студент
гуманітарно-природничого факультету
Інститут післядипломної освіти та доуніверситетської підготовки
Львівського національного університету імені Івана Франка

У статті проаналізовано теоретичні підходи до феномена конфлікту у молодій сім'ї. Виявлено взаємозв'язки між стилями поведінки у конфлікті та рисами характеру, особливостями комунікації молодого подружжя. Розкрито відмінності між сім'ями з різним подружнім стажем та за статевою ознакою.

Ключові слова: *конфлікт, молода сім'я, стиль поведінки у конфлікті, розуміння, емоційне тяжіння, авторитетність.*

В статье проанализированы теоретические подходы к феномену конфликта в молодой семье. Определены взаимосвязи между стилями поведения в конфликте и чертами характера, особенностями коммуникации в браке. Раскрыты отличия между семьями с разным стажем брака и по половой принадлежности.

Ключевые слова: *конфликт, молодая семья, стиль поведения в конфликте, понимание, эмоциональное притяжение, авторитетность.*

Voloshok O.V., Podobivskij V.M. FEATURES OF STYLE OF BEHAVIOR IN CONFLICT IN THE STAGE OF YOUNG FAMILY

The article analyses the theoretical approaches to the conflict phenomenon in the young family. Relationships between the styles of behavior in the conflict and features of character, communication of the young spouses are revealed. Differences between families with different marital status and sex are revealed.

Key words: *conflict, young family, style of behavior in conflict, understanding, emotional attraction, authority.*

Постановка проблеми. Такі негативні явища повсякденного життя, як відсутність правових гарантій, соціальна й політична нестабільність, невизначеність майбутнього в умовах політичної, економічної та соціальної кризи в Україні, негативно позначаються на сім'ї. Наслідком такої ситуації є різке зниження адаптивних можливостей

сім'ї, виникають конфлікти, зростає сімейна дисфункційність.

Значна кількість подружніх пар відмовляється від вирішення проблем, що виникають, вважаючи розлучення найкращим виходом із будь-якого конфлікту. За даними державної служби статистики України, у 2016 р. було зареєстровано понад 229 ти-

сяч шлюбів і майже 130 тисяч розлучень [11]. Тобто кожна 2–3 шлюбна пара розпадається. Якщо простежити за статистикою шлюбів та розлучень в Україні за 3 роки (з 2014 р. по 2016 р. включно), то виявлено зростання кількості розлучень від 44% до 57%. Отже, вивчення проблеми поведінки у конфлікті шлюбних партнерів зумовлене не лише пошуком шляхів гармонізації стосунків у подружжі, а й необхідністю зниження рівня соціальних проблем у державі.

Постановка завдання. Об'єктом дослідження є поведінка особистості у конфлікті. Предметом дослідження є стилі поведінки у конфлікті на етапі молодого сім'ї. Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі та емпіричному вивченні стилів поведінки у конфлікті шлюбних партнерів на етапі молодого сім'ї.

Гіпотези: 1. Існують розбіжності у стилі поведінки в сімейних конфліктах між чоловіками і жінками. У жінок переважає уникання, а у чоловіків – пристосування.

2. Є різниця між стилем поведінки подружжя в конфліктних ситуаціях на етапі молодого сім'ї, де домінуватиме поступливість, і середньої, де переважатиме суперництво.

3. Стиль поведінки в конфлікті суперництво буде проявлятися при тенденції характеру подружніх партнерів до домінування, а такий стиль, як поступливість, – при тенденції характеру до дружельності.

4. Такий стиль поведінки у конфлікті, як співпраця і компроміс, будуть прямо пропорційні з розумінням, емоційним тяжінням та авторитетністю шлюбних партнерів, а конкуренція і уникнення обернено пропорційні до розуміння, емоційної привабливості та поваги один до одного у шлюбі.

Вибірка дослідження: 40 осіб, тобто 20 подружніх пар, а саме: 10 пар, представників молодих сімей зі шлюбним стажем до 9 років та 10 пар із середнім подружнім стажем від 9 до 20 років спільного життя.

Методики дослідження: тест діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса в адаптації Н. Гришиної, методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, опитувальник РЕА А. Волкової.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомий соціальний психолог В.А. Сисенко виділяє такі періоди розвитку сім'ї: зовсім молоді сімейні пари (від 0 до 4 років сумісного життя), молоді пари (від 5 до 9 років), середні (від 10 до 19 років) та зрілі (від 20 років і більше) [8]. Молода сім'я є найбільш складним та відповідальним етапом у розвитку інституту сім'ї. На цьому етапі відбуваються соціально зна-

чуці події, які в майбутньому будуть впливати як на розвиток самої молоді родини, так і на кожного з її членів.

Згідно з дослідженнями М. Акермана, можна виокремити такі стадії розвитку подружніх взаємовідносин молоді родини: 1. монада – це період, коли новостворене молоде подружжя формує свої власні правила сімейного співжиття; 2. діада – це період у розвитку молоді родини, під час якого пара проходить процес адаптації до сімейного життя та звикає до сімейних ролей; 3. тріада – це період, за якого у молоді пари з'являється перша дитина, відбувається перегляд правил співжиття. Подружжя знову адаптується до нових умов, пов'язаних із народженням дитини [6].

На першій стадії сімейного життя проходить формування індивідуальних стереотипів спілкування, узгодження системи цінностей і вироблення загальної світоглядної позиції, взаємне пристосування партнерів, пошук такого типу стосунків, який задовольняв би обох партнерів. При цьому між подружжям відбувається розподіл ролей, формування структури сім'ї, закріплення певних функцій та вироблення сумісних ціннісних орієнтацій [3].

Молода родина під час етапу свого становлення має вирішити багато завдань, основними з них є: досягнення сумісності на різних рівнях; подолання стресових ситуацій, зв'язаних з очікуванням і народженням дитини; оволодіння навичками сімейного виховання та урегулювання конфліктних ситуацій; досягнення економічної стабільності; формування активності і суб'єктності в сімейних взаємовідносинах та спілкуванні з іншими. У молодій сім'ї виділяють найбільш небезпечні, кризові явища у подружніх стосунках. Першим із них є первинна адаптація подружжя один до одного як шлюбних партнерів. Статистичні дані показують, що від чверті до третини розлучень припадає на перші два роки існування сім'ї, що свідчить про неабиякі труднощі адаптації подружжя до сімейного життя [2].

Як бачимо, молоді сім'ї мають свою специфіку, зумовлену завданнями і труднощами в їх реалізації. Проблеми молоді сім'ї – це сукупність труднощів, які виникають у процесі життєдіяльності молоді родини, негативно впливають на неї та потребують вирішення. До основних проблем молодих родин належать проблеми соціально-економічного, соціально-психологічного, соціально-правового та медичного характеру. Все це може призводити до конфліктних ситуацій, що потребують вирішення.

Відповідно до сучасних підходів у психології конфлікт розглядається як важли-



ва сторона взаємодії людей у суспільстві і як невід'ємна частка соціального буття, форма людської активності. Якщо у стосунках між людьми проблем не виникає, тоді наявним є факт «застою», відсутності розвитку. Взаємовідносини людей, в яких відсутні конфлікти, поступово згасають. Конфлікти, у свою чергу, породжують відповідальність і небайдужість, стимулюють оновлення і поліпшення стосунків між людьми. Тому проблема здебільшого полягає не в наявності самого факту конфлікту, а в тому, який характер він має і яким чином розв'язується [5].

Поняття конфлікту можна визначити як відсутність згоди між двома чи більше сторонами, які можуть бути фізичними особами або групами. Існують різні визначення конфлікту, але всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке виникає в процесі соціальної взаємодії, що полягає у протидії суб'єктів конфлікту та зазвичай супроводжується негативними емоціями [10]. У сучасній психології прийнято вважати, що важливо не стільки вміти запобігати конфліктам, скільки ефективно їх вирішувати. Втеча від конфлікту не знімає проблеми протиріч у сім'ї, а тільки збільшує її, зберігаючи депривацію значимих потреб членів сім'ї. Конфлікт може бути конструктивним і деструктивним, підвищувати ступінь згуртованості, ціннісно-значенневої єдності й ефективності функціонування сім'ї або, навпаки, посилювати її дисфункційність [7]. Конструктивний конфлікт – це конфлікт, де «немає переможених і переможців», де виграють обидві сторони, а деструктивний – це «нав'язування переможцем своєї волі переможеному» [1].

Процес розв'язання конфліктів значною мірою залежить від стратегій поведінки, які обирають сторони конфлікту. Існує п'ять основних стилів поведінки при конфлікті: конкуренція або суперництво; співробітництво; компроміс; пристосування; ігнорування або відхилення.

Стиль конкуренції або суперництва – найбільш типовий для поведінки в конфліктній ситуації. Його можна використовувати, якщо людина робить ставку на своє вирішення проблеми, оскільки результат конфлікту дуже важливий для неї. Однак ця стратегія рідко приносить довгострокові результати, тому що сторона, що програла, може не підтримати рішення, прийняте всупереч її волі. Крім того, той, хто сьогодні програв, завтра може відмовитися від співпраці [10].

Співробітництво – найважчий з усіх стилів, але разом із тим найефективніший у вирішенні конфліктних ситуацій. Перева-

га його в тому, що людина знаходить найбільш прийнятне для обох сторін рішення й робить з опонентів партнерів. Однак такий стиль вимагає вміння пояснити свої рішення, вислухати іншу сторону, стримувати свої емоції. Вибір стратегії співробітництва найбільш успішний, якщо конфлікт стосується безпосередньо міжособистісних відносин подружжя, врегулювання питань виховання дітей або взаємодії подружжя із друзями.

Стиль компромісу – сторони намагаються врегулювати розбіжності, ідучи на взаємні поступки. Цей стиль найбільш ефективний, коли обидві сторони бажають того самого. У разі використання цього стилю акцент робиться не на рішенні, яке задовольняє інтереси обох сторін, а на варіанті, з яким кожен міг би погодитися.

Стиль ухилення – реалізується звичайно, якщо конфлікт не зачіпає прямих інтересів сторін або виникла проблема не настільки важлива для сторін і в них немає потреби відстоювати свої інтереси.

Стиль пристосування означає, що партнер діє разом з іншою стороною, але при цьому не намагається відстоювати власні інтереси з метою згладжування атмосфери. У такому разі особа жертвує власними інтересами на користь іншої сторони. Але вона не відмовляється від своїх інтересів, а повертається до їхнього задоволення за більш сприятливих обставин. Вибір стратегії пристосування найбільш успішний, якщо конфлікт стосується взаємних подружжя з родичами і зумовлений комунікативними невідповідностями подружжя [9].

Стратегії поведінки в сімейному конфлікті практично не відрізняються від відомих стратегій вирішення інших конфліктів, однак у подружній ситуації набувають певної специфіки. Конкуренція і уникнення є непродуктивними стилями та ведуть до негативного результату. Лише співпраця та компроміс є стратегіями, коли обидві сторони будуть у виграші або хоча б не в програвші.

Неоптимальне реагування (агресивна реакція, уникання, напруженість тощо) призводить до подальшого ускладнення взаємин. Ефективне вирішення конфлікту неодмінно відбувається в спокійному емоційному тоні і передбачає прояснення думок, почуттів та позицій кожного з подружжя. Це дає змогу виробити таке рішення, що максимально задовольняло б обох учасників конфлікту. Вирішення сімейних конфліктів потребує врахування позиції іншого, його інтересів і потреб. На противагу цьому, односторонність та категоричність, непоступливість і невміння вислухати іншу

сторону заважають вирішенню подружніх конфліктів [4].

Результати кореляційного аналізу загальної групи досліджуваних доводять, що існує обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «суперництво» та «емоційне тяжіння» ($r = -0.44$); «суперництво» та «розуміння» ($r = -0.38$). Ці взаємозв'язки свідчать про те, що шлюбні партнери, які обирають такий стиль поведінки в конфлікті, як конкуренція, схильні до відсутності ясної картини особистості партнера, появи труднощів в інтерпретації, поясненні його думок, почуттів та вчинків.

Також встановлено, що існує прямо-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «суперництво» та «підозрілість» ($r = 0.33$), «суперництво» та «авторитетність» ($r = 0.36$). Такі взаємозв'язки свідчать про те, що шлюбні партнери, які у конфлікті схильні до конкуренції, підозрілі до іншої особи та не схильні їй довіряти. Цікавим виявився прямий взаємозв'язок між суперництвом та авторитетністю. Партнер ціниться як особистість, певною мірою суб'єкт поділяє його світогляд, інтереси, думки і приймає їх як еталон. Але разом із тим є значне прагнення до влади і домінування у стосунках. Один із партнерів не хоче визнавати своєї слабкості, меншовартості, хоча це може бути лише його суб'єктивна, хибна думка, і застосовує стратегію суперництва у міжособистісних стосунках.

Було виявлено обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «співпраця» та «наявність та кількість дітей» ($r = -0.32$ та $r = -0.32$ відповідно); «співпраця» та «вік» і «стаж» ($r = -0.33$). Такі взаємозв'язки свідчать про те, що шлюбні партнери, які обирають співробітництво, мають меншу кількість дітей або взагалі їх не мають, а також є молодшими за віком та мають невеликий стаж подружнього життя.

Також було виявлено, що існує обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «компроміс» та «місце проживання» ($r = -0.43$) та прямо-пропорційний кореляційний зв'язок між шкалами «компроміс» та «розуміння» ($r = 0.27$). Такий взаємозв'язок говорить про те, що шлюбні партнери, які схильні до компромісу, можуть проживати як у місті, так і в селі. Також ці особи мають ясну картину особистості партнера, суб'єктивне відчуття знання його індивідуальних особливостей. Людині з високим розумінням нескладно інтерпретувати поведінку, думки, почуття і наміри партнера, враховувати їх під час спілкування.

У дослідженні встановлено, що існує обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «уникнення» та «суперництво» ($r = -0.46$); «уникнення» та «стать» ($r = -0.36$). Такі результати свідчать про те, що шлюбні партнери заради уникнення конфлікту у сім'ї, не схильні звертати уваги на про-

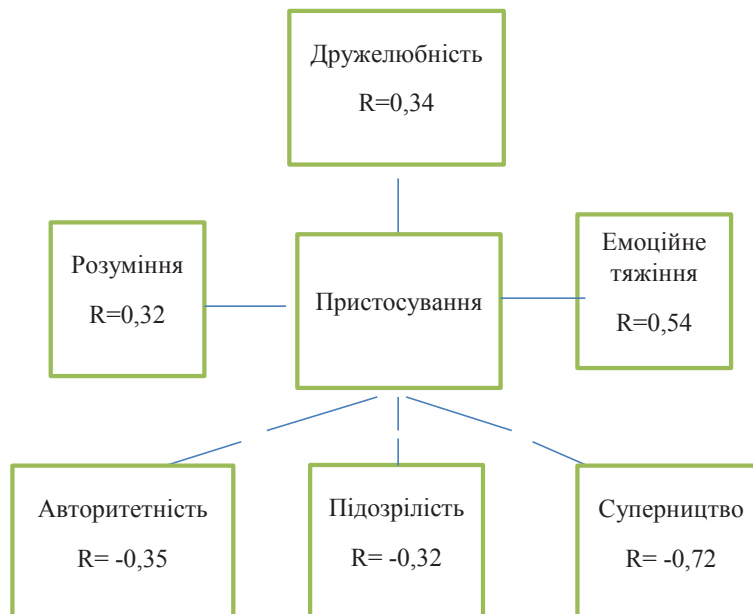


Рис. 1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків між пристосуванням як стилем поведінки у конфлікті та іншими психологічними рисами особистості



блему, вважають, що вона зникне сама по собі. Вони не намагаються перемогти свого партнера та продемонструвати владу у конфлікті. Крім того, шлюбні партнери, які обирають стиль уникнення, можуть бути як чоловіками, так і жінками.

У результаті дослідження було виявлено також обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ між шкалами «пристосування» та «суперництво» ($r = -0,72$); «пристосування» та «підозрілість» ($r = -0,32$), «пристосування» та «авторитетність» ($r = -0,35$). Також існує прямо-пропорційний кореляційний зв'язок між шкалами «пристосування» та «розуміння» ($r = 0,32$), «пристосування» та «дружелюбність» ($r = 0,34$), «пристосування» та «емоційне тяжіння» ($r = 0,54$) (рис. 1.). Отже, якщо шлюбний партнер орієнтований на мінімальне врахування в конфлікті власних інтересів і максимальне задоволення інтересів опонента, то він не буде конкурувати зі шлюбним партнером.

Партнери, які обирають стиль пристосування у конфлікті, не є підозрілими, вони відкриті до інших людей, довіряють їм і не схильні до образ. Такі партнери є доброзичливими та проявляють розуміння, емоційне тяжіння до партнера по спілкуванню. Вони високо оцінюють привабливість партнера, бажають спілкуватися з ним.

Однак не завжди суб'єкт поділяє світогляд, інтереси та думки шлюбного партнера і приймає їх як еталон. Але відомо, що пристосування – стиль, орієнтований на збереження соціальних відносин, властивий особам, що займають підпорядковану соціальну позицію на тлі неадекватної, заниженої самооцінки. Суб'єкт із цим стилем поведінки усвідомлює наявність зовнішнього конфлікту і намагається до нього пристосуватися з допомогою різних тактик, у тому числі за участю психологічного захисту.

Також був проведений кореляційний аналіз за тестом Спірмена окремо у групі молодих сімей. Результати виявились схожими з отриманими даними у загальній вибірці. Шлюбним партнерам, які обирають суперництво, меншою мірою притаманне прагнення жертвувати власними інтересами заради іншого, виявляти теплоту та дружелюбність у стосунках, бути залежним від партнера.

Щодо такого стилю поведінки у конфлікті, як уникнення, то було виявлено прямо-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ зі шкалами «доброзичливість» ($r = 0,46$) та «залежність» ($r = 0,45$). Тобто шлюбні партнери, які обирають втечу від проблеми, є досить

конформними, неконфліктними, тривожними. Шкала «пристосування», так само, як і в загальній вибірці, має обернено-пропорційний кореляційний зв'язок на рівні достовірності $p \leq 0,05$ зі шкалою «суперництво» ($r = -0,60$), було виявлено нові зв'язки між шкалою «пристосування» та шкалами «альтруїстичність» ($r = 0,47$) та «доброзичливість» ($r = 0,52$). Отже, особам, які прагнуть пристосуватись до позиції партнера у конфлікті, властиве прагнення допомогти і співчувати іншому, принести у жертву власні інтереси заради мирного вирішення конфлікту, орієнтація на прийняття та соціальне схвалення від партнера. За шкалами «компроміс» та «співпраця» не виявлено значущих взаємозв'язків.

Згідно з результатами порівняльного аналізу в загальній вибірці за критерієм статі спостерігаються відмінності між чоловіками та жінками за шкалою «домінування» та «агресивність» методики Лірі. За тестом Манна-Уїтні у групі чоловіків середній показник 484 (Rank Sum), а у групі жінок – 336 (Rank Sum) при $Z = 2,0$ за шкалою «домінування». Тобто чоловіки характеризуються прагненням до лідерства у стосунках, проявом влади. За тестом Валда-Волфовітца спостерігаються статеві відмінності за шкалою «агресивність». У групі чоловіків середнє значення 5,25, а у групі жінок – 4,5 при $Z = 2,24$. Чоловіки демонструють більшу прямолінійність, суворість в оцінці інших, наполегливість, енергійність та дратівливість.

За критерієм тип сім'ї спостерігаються різні показники за шкалами «доброзичливість», «егоїстичність» та «альтруїстичність» методики Лірі. Представники молодих сімей виявились менш доброзичливими (Rank Sum 321) та альтруїстичними (Mean 9,3), порівняно з членами сімей із середнім сімейним стажем (Rank Sum 499 та Mean 9,6 відповідно). Шлюбні партнери, які мають середній сімейний стаж, характеризуються більшою схильністю до кооперації, орієнтовані на прийняття та соціальне схвалення, виявляють більше емпатії та відповідальності щодо інших. Натомість члени молодих сімей характеризуються більшою егоїстичністю (Mean 5), порівняно з представниками середніх сімей (Mean 4,5). Молоді люди більш незалежні, орієнтовані на свої потреби та інтереси, труднощі можуть перекладати на інших.

Тест Колмогорова-Смірнова виявив, що за основним фактором «Доброзичливість», на противагу «Домінуванню», група сімей із середнім сімейним стажем (Mean 9,9) має суттєві переваги порівняно із сім'ями з маленьким стажем сімейного життя (Mean 5,4).

Ідентичні результати були виявлені за допомогою ще одного непараметричного тесту Манна-Уїтні. Представники середніх за стажем сімей прагнуть до цілей власної мікрогрупи, мають розвинуті механізми витіснення і пригнічення, більш гнучкі у конфліктних ситуаціях, прагнуть бути у згоді з думкою оточуючих загалом є більш доброзичливими щодо інших.

Також був проведений порівняльний аналіз окремо в групі *молодих сімей*. За критерієм *стать* спостерігаються відмінності між чоловіками та жінками за шкалою «уникнення» методики Томаса (рис. 2). За тестом Манна-Уїтні у групі чоловіків середній показник 134 (Rank Sum), а у групі жінок – 76 (Rank Sum) при $Z=2,25$. Тобто чоловіки характеризуються тенденцією уникати стосунків, що ведуть до конфлікту, порівняно з жінками. Прихильники такого способу реагування ігнорують звинувачення, які висуває їм партнер. Коли ситуація сильно загострюється, то людина відходить від партнера фізично чи відсторонюється емоційно.

Такі результати суперечать відмінностям, які були виявлені у загальній вибірці між чоловіками та жінками. Адже чоловік, який прагне лідерства та домінування у стосунках, навряд чи буде обирати стиль уникнення у конфлікті. Проте така поведінка може свідчити, що конфлікт не зачіпає прямих інтересів сторін або проблема, яка виникла, не настільки важлива, і у шлюбних партнерів немає потреби відстоювати свої інтереси.

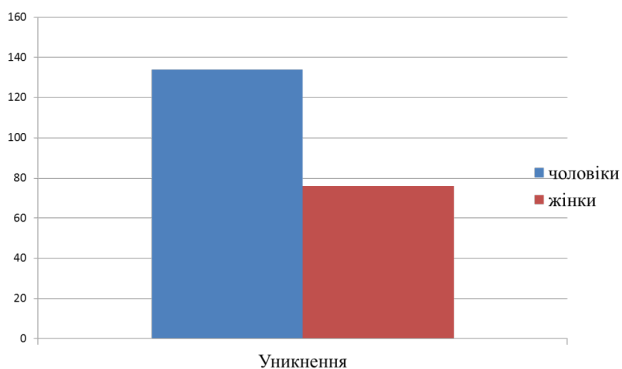


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу за критерієм «стать» методики Томаса

Висновки з проведеного дослідження. У результаті опрацювання досліджуваного матеріалу виявилось, що 1 і 2 гіпотези не підтвердились, а 3-тя та 4-та підтвердились частково. Тобто не було виявлено відмінностей за типом сім'ї у стилях поведінки в конфлікті шлюбних партнерів. За статевою ознакою були розкриті відмін-

ності, протилежні заявленій гіпотезі. Проте виявлено взаємозв'язок між суперництвом, компромісом і пристосуванням та розумінням, емоційним тяжінням і авторитетністю: між суперництвом та розумінням, емоційною близькістю – обернений, а між компромісом, пристосуванням та емоційною близькістю і розумінням – прямий взаємозв'язок. Отже, членам молодих сімей із метою конструктивного вирішення конфлікту оптимально обирати такі стилі поведінки, як компроміс і, у деяких ситуаціях, пристосування. Крім того, чоловікам та жінкам із молодих сімей варто розвивати такі риси характеру, як доброзичливість та альтруїстичність, на протизагу егоїзму.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі може бути виявлення відмінностей у стилі поведінки в конфлікті між членами молодих та зрілих сімей, тобто сімей зі стажем подружнього життя більше 20 років. Також цікавим аспектом дослідження може стати розкриття гендерних відмінностей вибору стилю поведінки у конфлікті на різних етапах життєвого циклу сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордон Т. Р.Е.Т. Повышение родительской эффективности / Т. Гордон. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1997. 608 с.
2. Гущина Т.В. Захисна та опановуюча поведінка у дисфункціональній сім'ї в період кризи. Практична психологія і соціальна робота. 2011. № 4(145). С. 1–9.
3. Калмыкова Е.С. Психологические проблемы первых лет супружеской жизни. Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 83–89.
4. Кляпець О.Я. Підготовка молоді до подружнього життя: Методичні рекомендації / О.Я. Кляпець, Т.О. Ларіна. Київ: Міленіум, 2009. 104 с.
5. Конфліктологія: навч. посіб. / Прибутко П.С. та ін. Київ: КНТ, 2010. 136 с.
6. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 432 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. М.: Издательство Московского ун-та, 1982. 168 с.
8. Сысенко В.А. Стойкость брака: проблемы, факторы, условия. Москва: Финансы и статистика, 1981. 265 с.
9. Гірник А.М. Основи конфліктології. URL: http://pidruchniki.com/19570411/psihologiya/stili_povedinki_konfliktniy_situatsiy.
10. Долинська Л.В. Психологія конфлікту. URL: <http://westudents.com.ua/glavy/80230-72-stil-povednki-u-konfliktnih-situatsyah.html>.
11. Населення України. Шлюби та розлучення. URL: http://database.ukrcensus.gov.ua/MULT/Dialog/staffile_c.asp.



УДК 159.9.072.432

ПОЗИТИВІСТЬКО-НАТУРАЛІСТИЧНИЙ ПІДХІД: ПЕРЕДУМОВИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ ФЕНОМЕНА ПОКОЛІННОСТІ

Довгань Н.О., к. психол. н., докторант
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлено результати теоретичного дослідження психологізму покоління у напрацюваннях науковців позитивістсько-натуралістичного підходу. Сформульовано об'єктивний і суб'єктивний принципи визначення соціально-психологічних параметрів, можливості їх виміру, характеристики існування і суспільного розвитку поколінь.

Ключові слова: покоління, суспільство, феномен покоління, позитивістсько-натуралістичний підхід, соціально-психологічні параметри.

В статье представлены результаты теоретического исследования психологизма поколений в работах ученых позитивистско-натуралистического подхода. Сформулированы объективный и субъективный принципы определения социально-психологических параметров, их возможности измерения, характеристики существования и общественного развития поколений.

Ключевые слова: поколения, общество, феномен поколений, позитивистско-натуралистический подход, социально-психологические параметры.

Dovhan N.O. THE POSITIVISTIC NATURALISTIC APPROACH: PREREQUISITES OF THE SCIENTIFIC COGNITION OF GENERATIONS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

The article describes discovery of generations as a psychological phenomenon in the works of the scientists adopting the positivistic-naturalistic approach. The objective and subjective principles for determination of socio-psychological parameters are formulated; the ways of their measuring, the characteristics of existence and social development concerning generations are discussed.

Key words: generation, society, phenomenon of generations, positivistic-naturalistic approach, socio-psychological parameters.

Постановка проблеми. Різноманітні дослідження проблематики соціокультурної суспільної взаємодії споконвічно поставали на теренах наукової думки, виокремлювали комунікативні аспекти взаємозалежних інтеракцій соціального суспільства, можливості оптимізації системи відносин взаємовпливових і взаємозалежних поколінь. Зважаючи на те, що на сучасному етапі наукового розвитку стали необхідними дослідження нестійких, мінливих, динамічних феноменів, які визначають процеси відносин, комунікації, зв'язків, взаємодій окремих соціальних груп і суспільства загалом, феноменів-факторів, що розкривають специфіку ментальності і життєдіяльності суб'єктів індивідуальних і агрегованих, соціально-історичних та соціокультурних шляхів конструювання їх реальності, постала проблема детального вивчення психологічного феномена покоління та особливостей конструювання спільного покоління простору.

Неоднозначність використання поняття «покоління», відсутність єдиного міждисциплінарного методологічного підходу розуміння цього соціально-психологічного феномена в соціокультурній площині визначила необхідність висвітлення евристично-

го конструювання змістовності покоління простору, пошуку його атрибутивних ознак у вітчизняних та зарубіжних підходах дослідження поколінь. Але з метою реалізації дослідження психологічного феномену покоління, синхронізація наукових трактувань поколінь, що враховуватиме комплексність уявлень про закономірності соціокультурних поколінних фігурацій і визначення теоретико-методологічних передумов пізнання феномена, окреслили необхідні етапи аналізу наукових напрямів дослідження проблеми. Першим з етапів розкриття психологізму покоління став аналіз напрацювань науковців позитивістсько-натуралістичному підходу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових досліджень психології поколінь свідчить, що питанню, актуальному у всі часи, приділялась незначна увага. І хоча за останні роки збільшилася кількість наукових досліджень і публікацій провідних зарубіжних науковців (Х. Маріаса, П.Л. Ентралго, К. Мангейма, А.Б. Фільдс, К. Вайл, Я.А.А. ван Дурна, Б. Фітце тощо), разом із тим проблема поколінних досліджень, поглиблення сучасного досвіду психології соціокультурної взаємодії поколінь не знайшла належного

відображення у вітчизняних наукових працях. Все це зумовлює необхідність подальших теоретичних досліджень і прикладних розробок із проблематики взаємодії поколінь, здійснення поетапного аналізу напрацювань у позитивістсько-натуралістичному, романтично-гуманітарному, культурно-історичному, структурно-функціональному напрямках пізнання поколінності з метою визначення закладених у ХХ ст. теоретико-методологічних передумов пізнання феномена. Однак зазначимо, що проблема розкриття основ психологізму поколінності, які започаткували науковці позитивістсько-натуралістичному підходу, досі досліджена не до кінця і тому в сучасному науковому просторі має велику актуальність.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у здійсненні аналізу теоретичних напрацювань науковців позитивістсько-натуралістичного підходу, які стали передумовами наукового пізнання психологічного феномена поколінності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У працях ідеологів Просвітництва засадами прогресу соціальних елементів і сутності конструювання особистості були представлені: по-перше, людський розум (Ж. Кондорсе, Монтескьє, Д. Дідро, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо та ін.), який визначає життя суспільства, набувається у відносинах і підпорядковується законам природи та суспільної взаємодії; по-друге, соціальність і фізичних дій (Б. Мандевиль), ідеї людей як асоціації, що пояснюють причинно-наслідкові зв'язки діяльності (Д. Юм), і відчуття як першоджерела моралі, що зв'язують суспільство (А. Сміт); по-третє, визначення умов організації розумового розвитку, виховання молоді (Ж. Кондорсе), пошуки виокремлення причин суспільної нерівності (Дж. Віко), доведення відповідальності держави за долі спільнот (Д. Дідро). Це стало загальними основами аналізу родових, історичних, соціальних взаємодій, заклало конструкти позитивістсько-натуралістичного напрямку дослідження поколінь.

У перших постулатах позитивізму, спробах теоретичного аналізу «покоління» поза родовим контекстом О. Конт окреслив мету наукового дослідження в конструюванні пошукових фокусів не причинності соціальних явищ, а визначення і формулювання законів загального існування світу, у пошуках відповідей на питання не «чому?», а «як?». У спробах систематизації передбачення майбутнього філософ представив всезагальний закон обов'язко-

вого підпорядкування вищої матерії нижчій: «Вищий може панувати над нижчим, тільки підкоряючись останньому». Адже створення і розвиток суспільства вибудовується під впливами системи загальних поглядів, сформованої і збереженої силами суспільного руху, що оновлюються «при переході від одного покоління до іншого». Поколінню Прабатьків мають підкорюватись до певного часу Батьки, їм, у свою чергу, – Діти. Досягаючи стану немочі (на думку філософа, це шістьдесят два роки), Прабатьки мають передавати володарювання Батькам і поступово переходити в стан умовного «підкорення», але в шані зберігати статус хранителів традицій і культури: «Родину пов'язують в одне ціле любов, прихильність, державу – матеріальна мета, діяльність, людство – розумове життя» [12, с. 24]. Таким чином, боротьба і протистояння попередніх поколінь у збереженні традицій минулого і пошуковій активності молодості знаходились, на думку філософа, в межах природнього коловороту зміни часу підкорення і володарювання (панування) як сімейного, так і суспільного. О. Конт представив сім'ю як модель соціуму, що віддзеркалює періодизацію життя і смерті, розвитку і занепаду у зміні власних позицій і статусів, де демографічні дані тривалості життя поколінь стали показниками процесу соціального оновлення, прогресивного руху і стимулу суспільної еволюції. Адже, на думку мислителя, продовження часу життя і прогресуюче ущільнення населення уповільнювало процес культурного оновлення, соціального еволюціонування, а зниження термінів життя поколінь, навпаки, прискорювало еволюційний рух. Та занадто коротке життя покоління ставало перепорою формування культурних традицій, які пов'язували часи минулого і майбутнього і затримували загальний прогрес розвитку. У роботах О. Конта вперше в методології позитивізму прозвучала природність послідовності змін поколінь, зумовлених взаємодією обмеженості життєвого часу людини і еволюції соціальних явищ: феномен агломерацій, послідовності поколінь, збільшення демографічної кількості населення, яке представляло явище поступової духовної еволюції, розвитку суспільства через передавання досвіду, освіти іншим протягом обмеженого поколінного терміну – часу віку зрілості [4; 12, с. 116–131].

Ідеї О. Конта розвинув Дж.С. Мілль, визначивши засадами суспільної еволюції зміну правил соціальної поведінки через зміни законів і поглядів: «Немає двох поколінь, та й двох народів, де б погляди на правила збігалися, і рішення одних



не вражали інших» [7, с. 21; 8]. Істина одного покоління стає абсурдом для нащадків, які, у свою чергу, не усвідомлюють можливості оскарження поглядів і правил їх життя нащадками: в різні епохи є погляди поколінь, що превалюють, та наступний час їх відкидає, обґрунтовує їх помилковість в опрацюванні поколінного досвіду, свободі створення нового шляху, вільного від обов'язкового наслідування незмінних правил і традицій. Соціальна еволюція диктує принципи управління поколіннями, родовими, політичними відносинами, за якими особистість має право вибору життєвого шляху і правил поведінки, і тільки самозахист обмежує свободи дій поколінь, керує мірою зовнішніх впливів на безпеку колективного або індивідуального. Таким чином, Д.С. Мілль визначав самозахист поведінковим каркасом, а особистісну відповідальність за прийняті рішення – основою соціальних відносин: опіки Дітьми і Прабатьками, самоконтролю і саморегулювання [7, с. 21–26; 8].

На відміну від О. Конта, який у науковому пошуку фіксував увагу на історичних узагальненнях, А.О. Курно підняв питання індивідуального, його випадковості, цінності несистематизованості буття. Філософ розгорнув наукову думку у фокус розкриття поняття випадку, який вирішує хід історії. За його поглядами, випадковість і ймовірність на цивілізаційному шляху були обов'язковими і необхідними елементами законів суспільного розвитку, а життя визначало врахування ймовірних можливостей, які стають історичними даностями. Таким чином узагальнення суспільного (як у поглядах О. Конта) знецінювалось випадковими подіями, де розвиток покоління як явища ставав залежним від розвитку індивідуального. Життя покоління набувало форми сукупностей випадків, не пов'язаних між собою, але підпорядкованих жорстким правилам загальної «гри», за якою один рух є слідством попередніх. Так, на думку А.О. Курно, буття нагадувало партію в шахи, де кожен наступний рух – хід партнера – залежав від попередніх ходів супротивника, а історичний процес переплетення поколінь був зчепленням випадків, неперервним і закономірним. У роботі «Роздуми про розвиток подій у наші часи» поняття «покоління» було представлено як умовність, адже, на думку А.О. Курно, у житті людини, одночасно існувало безліч поколінь, які були переплетені і взаємодіяли, що й створювало хід історії, поступово і безперервно [5; 6]. Але протягом одного століття довжиною в три покоління передані досвід і ідеї закріплювались і ставали

характеристикою часу, але поступово зникали, коли йшли з життя перші покоління. Тому саме думки, дії, «дух» у мінливому, «випадковому» світі поколінь були визначені головними предметами наукових пошуків.

Поряд із дослідженнями А.О. Курно теорію вірогідності використав у спробах пояснення поколінних явищ, їх неповторності і специфічності А. Кетле. Розроблені основні методологічні принципи соціальної статистики дали підстави розглядати тенденції суспільного поколінного життя в ракурсі випадкових закономірностей, їх повторюваності і циклічності, відповідно до чого вчений обґрунтував доцільність і реальність застосування математичних кількісних методів у дослідженнях поколінного життя. В аналогіях між фізичними фактами і соціальними показниками А. Кетле визначав взаємопов'язаність фізичних і соціальних закономірностей впливів зовнішніх умов, часу, суспільних явищ. Використовуючи статистичний підхід, він розробив концепцію «середньої людини», де окремих індивід є обов'язковим представником соціальної спільності, носієм поколінних характеристик, якостей [2; 3]. Означений імпульс дослідженням поколінності надало відкриття розрахунку «траєкторії» руху населення, статистичних суспільних закономірностей життєдіяльності великих соціальних груп і окремих індивідів [1].

Але запропонований статистичний спосіб аналізу поколінності викликав протидію в наукових колах, яку очолив німецький статистик і демограф Г. Рюмелін. Він вважав, що хоча чисельний метод є значущим і необхідним інструментом соціальної статистики, дієвим він був лише тому, що за його допомогою ставало можливим опрацювання мінливих явищ, якими також виступали покоління, явищ агрегованих, проявлених у фактах відображення нестабільних групових ознак. З ідеалістичних позицій було висунуто припущення, що визначені емпіричні закономірності не охоплюють усього різноманіття ознак законів розвитку людини, адже основи соціальної біології не мають універсальної інтерпретації, належать до містичного, вищого порядку. Та соціальні і культурні поколінні відмінності можуть бути пояснені процесами взаємопроникнення традиційних і оновлених елементів буття в неповторних, нециклічних шляхах суспільного розвитку. У запропонованій статистичній концепції поколінь (статистика тут виступала не як наука про статистичні дані, а як наука про народонаселення) було представлено середнє значення поколінної межі між батьками і дітьми (близько 30 років). При цьому

на тривалість поколінь впливали значення вікової різниці не тільки батьків і дітей, а й чоловіків і жінок, географічного ареалу досліджуваної поколінної спільності, історичних умов. Так, протягом одного століття змінювалось три покоління чоловіків і чотири покоління жінок, адже, згідно з результатами Г. Рюмеліна, відстань між поколіннями по чоловічій лінії довша за материнську, а періоди генерацій, характерні для Німеччини (у 1875 р. становили 36,5 років), відрізняються від генерацій Франції (34,5 роки) [10; 13; 20]. Отримані наукові результати стали поштовхом дослідження демографічних, культурних, генеалогічних аспектів поколінності.

У перших монографіях, присвячених поколінній проблематиці, швидку індустріалізацію Західної Європи в XVIII – XIX ст., соціальну класову градацію і зміни поколінних еспектацій, спробували описати Д. Дромель і Д. Феррарі [15; 16], пояснити ефекти перспектив соціальної реалізації поколінь особливостями життєвих умов і структурами сімей пращурів. Згідно із «законом поколінь», домінування покоління сімейного і політичного мало обмежений термін, культурні ідеали тих, що передують, змінювались ідеалами тих, хто наступає по завершенню своєї соціально-політичної освіти, засоби діяльності набували трансформації, а результати відрізнялись від попередніх. Покоління послідовні періоди дієвості й ослаблення Д. Дромель і Д. Феррарі презентували у вигляді еволюційного ланцюгу тридцятирічних (шістнадцятирічних) біологічних циклів проходження-проживання хронології поколінної історії, обґрунтували існування циклічності історичних поколінь, об'єднаних загальними життєвими уявленнями і цілями, існування «універсальних» поколінних явищ, характерних для конкретних історичних періодів. Дослідники спроектували арифметичний міст пульсової норми, який зв'язував біологічно-генеалогічний ритм кожного індивідуума з історією його соціуму – «pulse-rate hypothesis», визначили послідовність поколінного руху головним механізмом еволюційних змін, еволюційних подій, що стало у майбутньому підґрунтям конструювання гіпотез циклічності поколінь у XX ст. [17].

Передумовами формування теорії поколінь стали ідеї Г. Спенсера про відповідність процесам соціальним еволюційним процесів живої природи (неорганічного, органічного, надорганічного), принципів боротьби і відбору, розвитку різноманіття біологічних і суспільних форм від простих до складних [11]. Спроби систематизації відносин поколінь були оформлені на апрі-

орних передумовах пізнання форм суспільного мислення, розвинутого в процесах пристосування до навколишніх вимог під час еволюції. За ними, відповідно до закону ритмічності усякого руху, природна людська взаємодія з навколишнім середовищем призводила, на думку Г. Спенсера, до виникнення «продуктів досвіду незліченних послідовних поколінь, а не продукту досвіду одиничного індивіда, як інтуїтивних, апріорних вірувань» [11, с. 471], де нащадки – носії свідомості, позбавлені, завдяки зусиллям своїх предків, необхідності пристосовуватися до природи, безумовно, сприймали форми життєдіяльності як аксіоматику існування [11, с. 28]. Така поколінна еволюція була представлена як загальний процес, виконувала інтегруючу роль у формуванні поколінної сутності. Протягом еволюції розрізнені елементи з невизначеного стану переходили до зв'язаної однорідності без порушення рівноваги системи буття (циклічності розвитку і занепаду, творіння і руйнування). За законом еволюції здійснювався аналіз всіх її складових елементів (серед яких було виокремлено соціальну еволюцію як процес накопичення об'єму, зв'язків, різноманіття і визначеності), ставало можливим дослідження соціальних явищ – еволюції сім'ї (мікрорівень) [11, с. 298], соціальної взаємозалежності в суспільстві (макрорівень) і відносин між суспільствами (мега-рівень) [11, с. 440]. Таким чином, поколінна еволюція як частка соціальної еволюції могла розкривати особливості трансформації форм (від роздільних до зв'язаних), що супроводжувались розсіюванням руху і інтеграцією поколінності, як окремих представників, так і історичної сукупності [11, с. 41]. Аналіз покоління вперше в середовищі позитивістів Г. Спенсер диференціював із позицій індивідуальних – особистісних і загальних як великих соціальних груп, підняв проблематику формування моделей відносин відповідно до соціально-історичних умов: внутрішньосімейні відносини вже не були обмежені родинними зв'язками, а виводили проекцією зв'язків і відносин держави-Батьківщини з її територіальними сусідами, вибудовуванням зразків коопераційних і субординаційних відносин. Але таким чином міжпоколінні відносини ставали еволюційно запрограмованими, опосередкованими історичним розвитком суспільства, а дезінтеграційні міжпоколінні процеси, за Г. Меном, пояснювались еволюційною зміною соціальних конструктів, де «одиницею стародавнього суспільства була сім'я», а одиницею сучасного суспільства – індивід [11, с. 306–307].



Під впливом праць А.О. Курно, Г. Спенсера, Ф. Ментре (Franzois Mentrй) здійснив перевірку концепції покоління Д. Дромеля, Д. Феррарі у пошуках історичних антецедентів, стимулів. У роботі "Les generations sociales" («Соціальні покоління») філософ диференціював поняття сімейного (генеалогічного) і соціального покоління, виокремив нові аспекти теорії поколінь: 1) склад покоління представляв близьку за ментальністю групу людей із різних сімей; 2) зв'язували покоління схожі бажання і уявлення про добро і зло; 3) тривалість покоління (близько 30 років) була обмежена реальною дійсністю (соціальними умовами), а не біологічними факторами; 4) час ефективності покоління залежав від часу історичної дії в державних масштабах; 5) функціонал соціального покоління і покоління сімейного (загальні настанови, настрої, активна соціальна позиція) міг як збільшуватись, так і скорочуватись залежно від історичних подій. Ф. Ментре вперше визначив загальною основою будь-якої теорії покоління психологічні і національно-етнічні фактори, що відрізняли покоління від покоління, розкривали суть психологічної поколінної реальності індивідуального/агрегованого життя. На думку Ф. Менре, психологічні фактори поколінної реальності були біологічно обґрунтованими, визначали переконання і бажання, світорозуміння і світосприйняття, а ідеї генерації, поколінності окреслювалися як історія реалізації національної сутності – ядра, яку проживала група людей в ідеологічному континуумі. Здійснена Ф. Ментре робота стала завершальним кроком позитивістсько-натуралістичного підходу початку ХХ ст. [18; 19].

Отже, проаналізована різноманітність трактувань соціокультурних основ поколінь і законів історичного розвитку як побічного продукту виокремила ідеї щодо походження поколінь, характеристик їх розвитку, механізмів впливу біологічних і історичних факторів на покоління. Означені інтенції пізнання феномену психології поколінь науковцями позитивістсько-натуралістичного підходу були представлені основними питаннями: «Що є первинним – біологічно зумовлений хід подій (переплетені ланцюги народження, становлення, смерті) чи цивілізаційно обґрунтовані регулярні інтервали розвитку і занепаду суспільств, пов'язані із зовнішніми небіологічними, непсихологічними факторами?», «Чи є покоління історичною епохою, чи історична епоха визначає характеристики поколінності?», «Чи є вірним і достовірним чисельний розрахунок поколінь протягом століть, чи умовна послідовна зміна поколінь підпорядкову-

ється не хронологічним, а соціально-історичним планам?»

Погляди позитивістів на формулювання поколінного явища – походження поколінь – розкривали позиції, за якими сім'я і, відповідно, сімейні покоління представляли зменшену модель соціуму, з необхідними формотворчими компонентами – періодами зародження, становлення, руйнування, занепаду (смерті), рольовим розшаруванням і соціальними статусами – позиціями, в яких відображувалась система ієрархій у просторі і часі (О. Конт) [4; 12], з поведінковим загальноприйнятим каркасом – моделлю – образом, мірою відповідальності, що окреслювала конструкт соціальних відносин (С. Мілль) [7; 8], ймовірними можливостями, неперервним і закономірним зчепленням випадків, (А.О. Курно) [5; 6]. Взагалі тенденція пошуку закономірностей у дослідженні походження феномена була активізована зв'язуванням ймовірних можливостей з історичними даностями, поколінною «умовністю» і поколінною «реальністю», історичним одночасним існуванням безлічі поколінь (як когорт) і дієвим переплетенням реальних поколінних груп, що створюють хід історії. Така тенденція започаткувала необхідність конкретизації автентичних поколінних характеристик і якостей, властивих як соціальній поколінній спільності загалом, так і «середній людині» – представнику конкретного покоління (А. Кетле) [1; 2; 3], стала поштовхом диференціації агрегованого поколінного явища з реальними, але нестабільними груповими ознаками (Г. Рюмелін) [20], характеристиками індивідуальних – особистісних міні груп представників поколінь (Г. Спенсер) [11], спробами виокремлення конкретних об'єднуючих покоління життєвих уявлень і загальних цілей. Питання знаходження складу покоління за ментальними особливостями, сформованими протягом певного періоду історичного часу, були пов'язані з пошуками критеріїв поколінної ідентифікації. Були визначені психологічні і національно-етнічні фактори, що здійснювали функцію об'єднання, розрізнення (від інших поколінь), розгортання реальності буття; обґрунтовували загальнопоколінні спрямування, переконання, бажання (Ф. Менре) [19].

Згідно з ідеями пошуку пояснень шляхів еволюції / розвитку поколінного феномена, було акцентовано на розвитку суспільства, що вибудовується за конструкціями загальних ідеологій при нашаруванні міжпоколінних взаємодій (О. Конт) [4; 12]. Засадами еволюційного розвитку соціальних систем – поколінь були визначені

(1) зміни моделей загально прийнятої (в певний історичний час) поведінки шляхом кардинального перегляду суспільної нормотворчої системи і принципів управління поколінними групами (С. Мілль) [7; 8], (2) створення умов для розвитку «індивідуального», презентації думок, дій, рухів еволюції, надання перспектив соціальної реалізації (А.О. Курно, Д. Дромель і Д. Феррарі) [5; 6; 15; 16], (3) зміни процесів буття в нециклічних шляхах суспільного розвитку, що визначали соціальні і культурні поколінні відмінності і ідеали (Г. Рюмелін, Д. Дромель і Д. Феррарі) [13; 15; 16; 20], (4) особливості природної людської взаємодії з навколишнім середовищем, що призводила до виникнення «продуктів досвіду послідовних поколінь» (Г. Спенсер) [11]. Таким чином, покоління еволюція ставала часткою соціальної еволюції, в процесі якої змінювались форми міжпоколінних відносин (опосередкованих історичним розвитком суспільства), здійснювалась інтеграція поколінності на індивідуальному і загальноісторичному рівнях.

Відповідно до проявів біологічних і історичних характеристик поколінності було акцентовано на зіткненнях традиційного і історично оновленого буття у рольових позиціях сімейних і суспільних (О. Конт) [4; 12], моделі відносин поколінь були визначені як залежні від соціально-історичних умов (Г. Спенсер) [11], а покоління функціональність представлена як час, опосередкований реальною дійсністю (соціальними умовами) (Ф. Менре) [9]. За демографічними показниками, термін функціональності поколінь було проаналізовано у природному контексті зміни поколінь за критеріями часу життя і еволюції соціальних явищ, за якими протягом одного століття проходило життя трьох поколінь, при цьому середнє значення поколінної межі між батьками і дітьми дорівнювало близько 30 років (О. Конт, А.О. Курно, Г. Рюмелін, Д. Дромель і Д. Феррарі, Ф. Менре) [4; 5; 12; 13; 15; 16; 17; 18].

Отже, наукові позиції вчених позитивістсько-натуралістичного підходу у дослідженні різноманітних соціальних явищ здійснювались у контексті єдиних постулатів: суспільство має природну основу, є продуктом природи, на нього поширюються природні закономірності, за якими й було наголошено, що вибудовування суспільства відбувається під впливами природної міжпоколінної субординації за віком, зрілістю, досвідом (О. Конт) [4; 12], завдяки поколінному накопиченню об'єму знань, соціальних зв'язків, різноманіття проявів і визначеності (Г. Спенсер) [11], що переда-

ються від пращурів нащадкам. Виокремлені позиції поколінного аналізу підвели позитивістів до необхідності визначення детермінант як законів, закономірностей, умов суспільного розвитку, зокрема, ідея О. Конта про визначення і формулювання загальних законів існування світу була розвинута його послідовниками. Так, його всезагальний закон підпорядкування вищої матерії нижчій підштовхнув Дж.С. Мілля до формулювання законів соціальної поведінки, які були означені як засади суспільної еволюції та законів суспільного розвитку – випадковості і ймовірності [7; 8]. Далі А.О. Курно сформулював закон історичного розвитку – процесу переплетення поколінь, який представляв, на його думку, зчеплення випадків [4; 12]. За «законом поколінь» Д. Дромель і Дж. Феррарі покоління домінування визначили тимчасовим процесом, зміною поколінних ідеалів, залежною від досвіду і навчання, а форми діяльності – від соціально-історичних умов [15; 16]. Закон ритмічності руху Г. Спенсера зв'язав поколінну взаємодію у певному середовищі з продуктами досвіду послідовних поколінь, а закон еволюції виокремив взаємодію складових елементів еволюції та соціальних явищ [11]. У пошуках постійно повторюваних взаємозв'язків поколінних реалій А. Кетле представив поколінне життя як потік циклічних закономірностей і визначив час, суспільні явища факторами і умовами, що створюють форму буття [1; 2; 3]. У подальшому до умов конструювання поколінь були віднесені соціально історичні контексти, які впливали на довжину життєдіяльності поколінь (Г. Рюмелін) [13; 20]; життєві умови і структура сімей пращурів (Д. Дромель і Дж. Феррарі) [15; 16]; соціально-історичні і внутрішньосімейні відносини, (Г. Спенсер) [11]; реальна дійсність (Ф. Менре) [19].

Подальша конкретизація виокремлених факторів, які зумовлюють існування феномена поколінності, була здійснена відповідно до розмежування детермінуючих показників за вольовим критерієм. Так, покоління зміни, які відбувались незалежно від волі окремих людей бути визначені як об'єктивні детермінації, а в разі впливовості на перебіг поколінних процесів вольових зусиль конкретних представників поколінь – як суб'єктивні. За твердженнями акторів позитивістсько-натуралістичного підходу XVIII – XX ст., до суб'єктивних детермінант належали, по-перше, еволюційні, за якими соціальна еволюція опосередковувала протікання поколінних, родових, політичних відносин; сприймання реалій поколіннями залежало від віку, соціально-



го статусу і соціокультурних умов існування; досвід минулих поколінь ставав механізмом регуляції майбутнього. По-друге, історичні детермінанти, які вибудовували соціально історичні умови існування і формування світобачення поколінь, утворювали умовно «єдиний» розумовий розвиток поколінь і його вплив на визначення шляху розвитку історичного, детермінанти поколінної культурно-традиційної субординації і сопідпорядкування. По-третє, нормотворчі детермінанти: впливу суспільної еволюції на зміни правил поколінної поведінки, політичних ідеологій, ідеології держави, елементів соціальної системи, взаємодопомоги і збереження мудрості пращурів.

Об'єктивними детермінантами були визначені демографічні (дані тривалості життя поколінь як показників процесу соціального оновлення, суспільної еволюції, природності послідовності змін поколінь, зумовленої взаємовпливом обмеженості життєвого часу людини); ймовірнісні детермінанти (поколінність є випадковою, несистематизованою формою буття, і тому випадок вирішує хід історії покоління; суспільне поколінне життя стає сукупністю випадкових закономірностей, їх повторюваності і циклічності); соціальні детермінанти (значення вікової різниці батьків і дітей, чоловіків і жінок, географічного ареалу, історичних умов, що впливають на біологічні особливості тривалості поколінь, зв'язаності соціально-історичного періоду з процесами формування ментальності покоління).

Висновки з проведеного дослідження. Обґрунтовано необхідність детального вивчення психології поколінь як феномена та особливостей конструювання спільного поколінного простору. Визначено необхідність здійснення поетапного аналізу наукових напрямів дослідження проблеми соціокультурної взаємодії поколінь.

За результатами аналізу праць науковців позитивістсько-натуралістичного підходу були виокремлені зіткнення ідей щодо походження поколінь, характеристик їх розвитку, біологічних і історичних механізмів поколінності. Визначені інтенції поколінного аналізу щодо законів, закономірностей, умов суспільного розвитку поколінь. Конкретизовані фактори, які зумовлюють існування феномена поколінності, здійснене розмежування детермінуючих показників поколінності за вольовим критерієм на об'єктивні і суб'єктивні детермінанти.

Таким чином, у контексті позитивістсько-натуралістичного підходу були здійснені спроби формулювання об'єктивної і суб'єктивної визначеності соціально-психологічних параметрів, їх можливості ви-

міру, характеристик існування і суспільного розвитку поколінь, які стали засадами досліджень поколінної проблематики в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Добренков В.И., Кравченко А.И. История зарубежной социологии. Научный вклад А. Кетле. URL: http://society.polbu.ru/dobrenkov_hist sociology/ch89_i.html (дата звернення: 14.09.2017).
2. Кетле А. Социальная система и законы, ею управляющие. Из наследия мировой социологии. М., 2012. 314 с. URL: <http://padaread.com/?book=55563>. (Дата звернення: 15.09.2017).
3. Кетле А. Социальная физика, или Опыт исследования о развитии человеческих способностей: В 2 т. Киев, 1911–1913. Т. 1–2. 336 с.
4. Конт Огюст. Основные законы социальной динамики или общая теория естественного прогресса человечества. М., 1995. С. 116–131.
5. Курно О. Основы теории шансов и вероятностей. М., 1970. 384 с.
6. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории: в 2-х т. М., 2010. 408 с.
7. Милль Дж. О свободе. Наука и жизнь. 1993. № 11. С. 10–15.
8. Милль Дж. О свободе. Наука и жизнь. 1993. № 12. С. 21–26.
9. Плеснер Х. Ступени органического и человека: Введение в философскую антропологию. М., 2004. 368 с.
10. Плошко Б.Г. История статистики / Б.Г. Плошко, И.И. Елисеева. М., 1990. 295 с.
11. Спенсер Г. Синтетическая философия. К., 1997. 512 с.
12. Яковенко В.И. Огюст Конт. Его жизнь и философская деятельность. Глава VI. Конт как социальный реформатор. 1894. С. 24. URL: <https://unotices.com/book.php?id=60427&page=1> (дата звернення: 19.09.2017)
13. Claudine Attias-Donfut Sociologie des générations L'empreinte du temps. URL: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4803937s/f14.image> (дата звернення: 25.09.2017).
14. Cournot A. Considerations sur la marche des idées et des événements dans les temps modernes. Paris, 1872. URL: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61482511> (дата звернення: 25.09.2017).
15. Dromel Justin La loi des révolutions; les générations, les nationalités – les dynasties, les religions. Paris, 1862. 580 p.
16. Ferrari G. Teoria dei periodi politici. Milano-Napoli, 1874. 621 p.
17. Hans J. Generations in History: Reflections on a Controversial Concept. History and Theory, Wiley for Wesleyan University. Vol. 24, No. 3 (Oct., 1985), pp. 273–292.
18. Marias Julián. El método histórico de las generaciones. Madrid: Revista de Occidente, 1949. 192 p.
19. Mentre F. Les generations sociales. Paris: Ed. Bossard, 1920. 472 p.
20. Rümelin, G. Über den Begriff und die Dauer einer Generation. Tübingen, 1875. 285 p.

УДК 159.923.3:316.61

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ НА СТАНОВЛЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МОЛОДІ

Краснякова А.О., науковий співробітник
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

У статті проаналізовано особливості впливу інформаційно-комунікаційного середовища мережі Інтернет та інших соціальних суб'єктів на становлення і розвиток громадянськості сучасної української молоді.

Ключові слова: громадянськість, громадянська компетентність, вплив, інтернет-середовище, web-контент, самоідентифікація.

В статье проанализированы особенности влияния информационно-коммуникационной среды сети Интернет и других социальных субъектов на становление и развитие гражданственности современной украинской молодежи.

Ключевые слова: гражданственность, гражданская компетентность, влияние, интернет-среда, web-контент, самоидентификация.

Krasniakova A.O. FEATURES OF THE INFLUENCE OF THE INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL INTERNET'S SURROUNDING ON THE FORMATION CIVISM OF YOUTH

Features of influence of the informational and communication internet's surrounding and other social subjects on the formation and development of the modern civism of Ukrainian youth was analyzed in this article.

Key words: civism, social competence, impact, internet environment, web content, self-identification.

Постановка проблеми. Інформатизація й інтернетизація пронизує всі сфери життєдіяльності сучасної людини, змінює способи її взаємодії зі світом, впливає на самоідентифікацію та самореалізацію. У мережі Інтернет користувачі «без меж і кордонів» навчаються і працюють, спілкуються і розважаються, започатковують нові соціальні контакти, незважаючи на соціальний статус суб'єкта. Утворений завдяки інтернет-технологіям єдиний інформаційно-комунікаційний простір, з одного боку, сприяє консолідації світової інтернет-спільноти, поглиблюючи глобалізаційні процеси у світі, з другого – актуалізує потребу збереження індивідуальності, прискорює процес національної та громадянської самоідентифікації, становлення та розвиток громадянськості користувачів.

Наявність великої кількості міждисциплінарних досліджень феномена «громадянськість» збагачує науковий простір і водночас спричиняє плутанину у визначенні феномена та розмитість його змісту. Попри широку наукову розробленість теоретичних аспектів, бракує конкретних експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення впливу інформаційно-комунікаційного середовища мережі Інтернет на становлення і розвиток громадянськості особистості. Враховуючи, що найактивнішими користувачами Інтернету є молоді

громадяни, від яких залежить майбутнє країни, вважаємо такі дослідження значущими для суспільства.

Постановка завдання. Мета статті – виявити особливості впливу інформаційно-комунікаційного середовища мережі Інтернет та інших соціальних суб'єктів на становлення і розвиток громадянськості сучасної української молоді.

Завдання: 1) уточнити психологічний зміст феномена «громадянськість»; 2) визначити ключові складники громадянськості; 3) виявити особливості впливу інтернет-середовища й інших соціальних суб'єктів на становлення громадянськості молоді.

Аналіз, систематизація й узагальнення закордонних і вітчизняних наукових джерел із питань вивчення феномена «громадянськість» представлено нами раніше [3]. У контексті цього дослідження коротко зупинимось лише на тих із них, які мають засадниче, концептуальне значення.

По-перше, ми спираємося на дослідження проблем громадянськості Л. Снігур, її розуміння феномена «громадянськість». Дослідниця визначає громадянськість як «усвідомлення особою своєї причетності до спільноти співвітчизників, до спільної культури, а також морально-духовне відчуття своєї спільності з нацією»; психологічними структурними компонентами гро-



мадянськості визнає знання, переживання, вчинки суб'єкта [9]. По-друге, продуктивними для нас є ідеї М. Боришевського, зокрема виокремлення ним ключових складників громадянськості, а саме: а) усвідомлення себе повноправним членом суспільства; б) здатність і готовність особи виступити в ролі активного і свідомого громадянина; в) відданість інтересам суспільства, почуття відповідальності за його стан і готовність виступати в ролі активного перетворювача як ключові складники [8, с. 123]. По-третє, ми поділяємо думку І. Зимньої про те, що громадянськість як психічна якість людини формується протягом життя в системі соціальних відносин [2].

На особливу увагу заслуговує ґрунтовний аналіз феномена «громадянськість» О. Князева. Характеризуючи закономірності громадянської поведінки, вчений підкреслює, що громадянська поведінка не зводиться до простої сукупності реакцій, а «включає систему більш-менш свідомих дій і вчинків». На його переконання, громадянська компетентність особистості дозволяє «активно, відповідально й ефективно реалізовувати весь комплекс громадянських прав та обов'язків у демократичному суспільстві, застосовувати свої знання та навички на практиці» [4, с. 219].

Узагальнюючи теоретичні положення, ми розглядаємо *громадянськість* як усвідомлення індивідом своєї належності до певного народу, країни, її державної організації, відчуття спільності з політичною нацією і готовності діяти заради вирішення значущих проблем суспільства. Як складові частини феномена (когнітивну, мотиваційну та конативну) пропонуємо аналізувати усвідомлення особою відповідальності за свою країну, її бажання брати участь у суспільно-політичному житті та готовність виявляти ініціативність у вирішенні значущих проблем суспільства. Зважаючи на те, що: а) громадянськість молоді людини формується в процесі соціалізації під впливом традиційних соціальних суб'єктів, як-от: сім'я, освіта, засоби масової інформації, державні інститути, політичні партії, громадські організації; б) процеси соціалізації, самоідентифікації, самопрезентації, самовизначення і самореалізації кіберпокоління відбуваються одночасно у віртуальному інтернет-просторі та реальному середовищі [5], ми висловили припущення, що Інтернет як інформаційно-комунікаційне середовище також впливає на становлення і розвиток громадянськості користувачів. Щоб зрозуміти особливості впливу, нам здається доречним навести перелік напрямів, в яких здійснюються

сучасні психологічні дослідження, наголосивши на їхньому зв'язку з темою нашого дослідження.

Предметом сучасних соціально-психологічних досліджень вітчизняних і закордонних інтернет-психологів є: соціальні функції Інтернету (М. Лі, Р. Спирс, Ю. Половинчак, А. Радіонов); соціально-психологічні дослідження спілкування, опосередкованого Інтернетом, зокрема в соціальних мережах і онлайн-спільнотах (О. Белінська й А. Жичкіна, Н. Дьорінг, В. Фриндте і Т. Келлер, С. Коноплицький, І. Шевченко); вплив Інтернету на поведінку людини в соціумі (К. Галімберті, А. Лучинкіна, Дж. Мантовані, В. Москаленко, В. Посохова, А. Федоркіна); проблеми психічного розвитку індивіда в комп'ютерно-опосередкованій діяльності, процеси самоідентифікації, самопрезентації особистості, трансформації ідентичності у віртуальному просторі (Г. Беляєва, М. Коул, Т. Омонії, М. Остапенко, О. Сергодеева, М. Слатер, Дж. Сулер, Ш. Терклі, О. Труфанова, П. Воллес); проблеми залежності й інтернет-адикції (Д. Гринфілд, Л. Найдзонова, Г. Мироненко, К. Янг); особливості інтернет-комунікації, вплив віртуального інформаційно-комунікаційного середовища на становлення та розвиток суб'єктності, методи вивчення віртуального простору як нового соціального простору взаємодії соціальних суб'єктів (О. Астаф'єва, О. Арестова, Л. Бабанін, О. Войскунський, О. Горошко, А. Краснякова, Ю. Кузнецова, А. Лучинкіна, Г. Почепцов, О. Рассказова, Г. Солдатова, Л. Фадеева).

Інтернет-психологи вважають, що:

– Інтернет варто розглядати як невід'ємний атрибут життя сучасного суспільства, атрибут, який виявився не просто фрагментом соціального життя, а чинником, що змінює соціокультурне життя загалом. Сьогодні [Інтернет] виконує значну частину основних соціальних функцій – інформаційну, комунікаційну, репрезентативну, перетворюючу, креативну, мобілізуючу, компенсаційну, психотерапевтичну [7];

– сучасний Інтернет – це не тільки об'єднання технічних приладів, це – віртуальний соціальний простір існування сучасної людини, окрема комунікативна сфера людської життєдіяльності, новий «ресурс впливу на особистість» [6, с. 28].

Можна погодитися з тим, що завдяки стрімкому розвитку ІТ-технологій Інтернет стає найпопулярнішим і найтехнологічнішим агентом впливу. Як зазначає О. Войскунський, «провідним завданням науковців на сучасному (початковому) етапі розвитку кіберпсихології, є вивчення психологічного впливу ІТ-технологій і на окрему людину, і

на способи взаємодії, і на трансформацію соціокультурного середовища загалом» [1].

Новий тип взаємодії користувачів у віртуальному просторі утворюється як інформаційно-комунікаційна модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії. За соціально-психологічною теорією впливів В. Татенко [10], в Інтернеті кожний суб'єкт «активно, ініціативно, помірковано, етично і творчо – власне вчинково – віддає іншому за максимумом усе те найкраще, що в нього є, і так само – вчинково – привласнює за максимумом усе найкраще від іншого. Виникає справжня спільність «Ми», в якій кожне «Я» не підпорядковується іншому і загалу, не розчиняється і не губиться в загалі, оскільки є активним учасником суб'єктно-вчинкової взаємодії» [10, с. 188].

Але засобами ІТ-технологій можна і маніпулювативно впливати на людину, непомітно закріплюючи в її пам'яті інформацію, формувати потреби, інтереси, погляди, цінності, моделі поведінки. Так, В. Щербина стверджує: «Інтернет дозволяє впливати на людину з дуже раннього віку. У процесі комунікації в інтернет-просторі відбувається не лише мовна і культурна експансія, але й програмування певних структур свідомості і підсвідомості» [11, с. 114]. Отже, комунікація в інтернет-просторі (як суб'єкт-суб'єктна взаємодія), з одного боку, створює сприятливі умови для самореалізації особистості, утворення нею нових соціальних зв'язків, що приводить до об'єднання користувачів в онлайн-групи і консолідації інтернет-спільноти, суспільства загалом, з іншого – утворює небезпечне середовище, в якому можуть здійснюватися і маніпуляційні впливи на людину.

Система впливів на людину в сучасному інформаційному суспільстві складна і неоднозначна [6; 10]. Вплив на людину здійснюється водночас на рівні мікро-, мезо- та макросередовища. Постає питання, на якому рівні впливає на людину Інтернет – макро-, мезо- чи мікросередовища? Як дослідити вплив нового інформаційно-комунікаційного середовища на становлення і розвиток громадянськості?

На нашу думку, впливовість того чи іншого суб'єкта може оцінити лише сам суб'єкт – по-перше. По-друге, оцінюючи вплив Інтернету (інтернет-середовища, віртуального простору, інтернет-комунікації), користувачі оцінюють web-контент, тобто інформацію, яка наповнює інтернет-сайти, соціальні мережі, блоги, чати тощо. Інакше кажучи, без контенту (текстів, графіки, ел. бібліотек, аудіо-, відеоінформації) мережа є лише технічною оболонкою, інструментом зберігання і доставки контенту. Тому

цілком логічно вплив Інтернету розглядати як вплив web-контенту.

З метою вивчення впливу інформаційно-комунікаційного середовища мережі Інтернет та інших соціальних суб'єктів на становлення громадянськості нами було розроблено і раніше апробовано авторську версію репертуарних решіток, проведено процедури перевірки валідності і надійності.

У дослідженні (2017 р.) брали участь 58 осіб віком від 18 до 27 років, студенти ЗВО м. Києва. Під час дослідження респонденти оцінювали за семибальною шкалою власну відповідальність за Україну, особисте бажання брати участь у суспільному житті і свою готовність виявляти ініціативу у вирішенні значущих проблем суспільства, визначали вплив соціальних суб'єктів (родини, педагогів, друзів, засобів масової інформації, громадських організацій, політичних партій, державних інститутів), інтернет-середовища (точніше, контенту інтернет-сайтів, соціальних мереж), а також політичних подій на становлення і розвиток громадянськості.

Аналіз отриманих даних показав: за шкалою самооцінки громадянськості 21% респондентів оцінюють відповідальність за країну на високому рівні, 38% – на середньому, 42% оцінили відповідальність як низьку. Бажання брати участь у суспільному житті на високому рівні виявляють 22,4%, на середньому – 31%, 38% – на низькому. 8,6% респондентів зазначили, що взагалі не бажають брати участь у суспільному житті країни. Ще більший відсоток молодих громадян – 15,5% – не готові виявляти ініціативу у вирішенні значущих проблем суспільства. 12% респондентів продемонстрували високий рівень готовності виявляти ініціативу, 42% – середній, 30,5% – низький. Результати самооцінки наведено на рис. 1.

Отримані результати свідчать про те, що майже половина опитаних респондентів або не виявляють бажання брати участь у суспільно-політичному і громадянському житті, або виявляють його на низькому рівні. Що стосується готовності ініціативно вирішувати значущі проблеми суспільства, то варто зазначити, що кількість осіб, які оцінили себе як не дуже ініціативних і неініціативних, *втричі* перевищує кількість осіб, які готові діяти ініціативно заради інших членів суспільства.

Під час дослідження особливостей впливу соціальних суб'єктів (родини, педагогів, друзів, засобів масової інформації, громадських організацій, політичних партій, державних інститутів) та інтернет-середовища (контенту інтернет-сайтів, соціальних мереж) на становлення та розвиток



складників громадянськості встановлено: найбільше впливає на становлення та розвиток відповідальності молоді за Україну родина – 5,2 (див. табл. 1); вплив викладачів і засобів масової інформації молоді оцінює майже однаково – 5,0 і 4,9 відповідно; вплив контенту інтернет-сайтів дорівнює впливу друзів – 4,8; вплив контенту, створеного в соціальних мережах, визначено на рівні впливу політичних подій – 4,7. Найменше впливають на становлення відповідальності за свою країну політичні партії – 4,2 і державні інститути – 4,1.

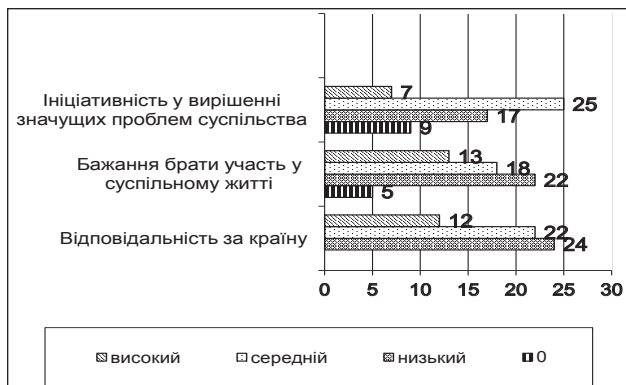


Рис. 1. Результати самооцінки респондентами складників громадянськості (кількість осіб)

На бажання молоді брати участь у суспільно-політичному житті країни найбільше впливають засоби масової інформації (далі – ЗМІ), громадські організації, друзі – 4,6; однаковим респонденти вважають вплив контенту інтернет-сайтів, соціальних мереж, політичних подій – по 4,5; вплив політичних партій і державних інститутів, за оцінками молодих громадян країни, виявився найменшим – 4,0 і 3,7 відповідно.

Щодо оцінки впливу на готовність виявляти ініціативу у вирішенні значущих проблем суспільства встановлено, що найбільше впливають, за оцінками випробуваних, інтернет-сайти – 4,9 і політичні події – 4,8. Водночас вплив друзів, викладачів, ЗМІ, контенту соціальних мереж виявився однаковим – по 4,7. Вплив родини оцінено на рівні впливу громадських організацій – по 4,6; найменше впливають, на жаль, політичні партії – 4,3 і державні інститути – 4,0.

За результатами кореляційного аналізу визначено тісний зв'язок між впливом політичних партій і впливом державних інститутів на усвідомлення відповідальності за країну ($r = 0,77$; $p \leq 0,05$). На нашу думку, це пояснюється тим, що державні інститути (законодавча, виконавча) влада в Україні представлені політичними партіями, які подолали 5-тивідсотковий бар'єр

Таблиця 1

Результати середніх значень дослідження впливу соціальних суб'єктів на становлення та розвиток складників громадянськості (студенти $n = 58$)

СУБ'ЄКТИ ВПЛИВУ ОСОБИСТІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	Родина	Педагоги, викладачі	Друзі, сокурсники	ЗМІ (ТБ, радіо, друковані видання)	Інтернет-середовище		Громадські організації	Політичні партії та лідери	Президент, Верховна Рада, Кабінет Міністрів України	Політичні події
					Інтернет-сайти,	Соціальні мережі				
Усвідомлення відповідальності за Україну <i>с. $V_{\sigma} = (\%)$</i>	5,1	4,9	4,9	4,9	4,8	4,7	4,5	4,3	4,1	4,7
	3,8%	3,4%	3,5%	3,8%	3,7%	3,6%	4,2%	4%	4,6%	4,6%
Бажання брати участь у суспільно-політичному житті країни <i>с. $V_{\sigma} = (\%)$</i>	4,2	4,4	4,6	4,6	4,5	4,5	4,6	4,0	3,7	4,6
	4,81%	4,84%	3,3%	3,3%	4,8%	4,6%	4,5%	4,9%	5,3%	4,4%
Ініціативність у вирішенні значущих проблем суспільства <i>с. $V_{\sigma} = (\%)$</i>	4,6	4,7	4,7	4,7	4,8	4,7	4,7	4,3	4,0	4,8
	3,8%	2,9%	3,4%	3,6%	3,5%	2,9%	3,4%	3,4%	4,2%	4,2%

* Діапазон значень коефіцієнтів варіації ($V_{\sigma} < 10\%$) дає підстави говорити про незначну варіацію даних, однорідність вибірки, типовість середніх значень.

на парламентських виборах. Середній рівень зв'язку виявлено між впливом громадянських організацій і ЗМІ на ініціативність у вирішенні значущих проблем суспільства ($r = 0,6$; $p \leq 0,05$). Вважаємо, що, з одного боку, це результат інтересу ЗМІ до діяльності громадянських організацій та їхніх лідерів, з другого – бажання членів громадянських організацій бути представленими в ЗМІ, зокрема електронних.

Висновки із проведеного дослідження. Громадянськість сучасної людини формується протягом життя під впливом традиційних соціальних суб'єктів та інформаційно-комунікаційного середовища мережі Інтернет і виявляється як усвідомлення індивідом своєї належності до певного народу, країни, її державної організації, відчуття спільності з політичною нацією і готовність діяти заради вирішення значущих проблем суспільства. Як складники громадянськості сучасної молоді проаналізовано усвідомлення відповідальності за свою країну, бажання брати участь у суспільно-політичному житті, ініціативність у вирішенні значущих проблем суспільства.

Інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет існує як комплекс web-контенту, що утворюється користувачами за допомогою ІТ-технологій. Отже, розглядаючи вплив Інтернету на становлення та розвиток громадянськості, ми розглядаємо вплив web-контенту, точніше, комплексу інформації, яка є в Інтернеті.

Результати емпіричного дослідження показали, що:

– молоді громадяни оцінюють вплив інтернет-середовища (точніше, контенту інтернет-сайтів і соціальних мереж) на рівні впливу неполітичних соціальних суб'єктів (родини, близьких друзів, викладачів, ЗМІ) і значно вище, ніж вплив політичних суб'єктів (політичних партій, державних інститутів). Водночас респонденти вважають, що контент інтернет-сайтів більше впливає на усвідомлення ними відповідальності за країну й ініціативність у вирішенні значущих проблем суспільства, ніж соціальні інтернет-мережі.

Проте вплив контенту соціальних мереж на бажання брати участь у суспільному житті виявився вищим, ніж вплив інтернет-сайтів. Деякою мірою це є результатом інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії користувачів у віртуальному соціальному просторі. Інформація, що утворюється і розповсюджується суб'єктами в соціальних мережах по горизонталі, викликає в них більшу довіру, ніж інформація, яку оприлюднюють на сайтах, особливо офіційних.

Довіра посилює мотиваційний складник, зокрема бажання брати участь у суспільному житті, і це так чи інакше сприяє розвитку громадянськості. Отже, особливостями впливу інтернет-середовища на становлення і розвиток громадянськості молоді є те, що він здійснюється як вплив web-контенту на рівні макро-, мезо- і мікросередовища. Це дає підстави розглядати інформаційно-комунікаційне середовище мережі Інтернет як метасередовище.

На основі аналізу отриманих результатів ми сформулювати низку гіпотез. Так, ми припускаємо, що громадянськість залежить від усвідомлення суб'єктом можливості впливу на суспільно-політичні процеси. Але це потребує перевірки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Войскунский А. Исследования Интернета в психологии. URL: <http://banderus2.narod.ru/80014.html>.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. URL: http://qame.ru/book/pedagogics/klyuchevie_kompetentnosti.
3. Кияшко Л., Краснякова А. Соціально-психологічні проблеми становлення громадянськості сучасної української молоді. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Вип. 743: Педагогіка та психологія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2015. С. 99–104.
4. Князев А. Феномен гражданственности. Мир психологии. 2006. № 4. С. 217–230.
5. Краснякова А. Інтернет-середовище як новий соціальний простір самопрезентації особистості. Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; редакційна рада: М. Слюсаревський (голова), В. Кремень, С. Максименко та ін. К.: Міленіум, 2016. Вип. 38(41). 306 с. С. 291–303.
6. Москаленко В. Психологія соціального впливу: навч. пос. К.: Центр учбової літератури, 207. 448 с.
7. Половинчик Ю. Сучасне інформаційно-комунікаційне середовище як простір трансформації української національної ідентичності: монографія. К., 2016. URL: <http://nbuviap.gov.ua/images/nauk-mon/internet-duskurs.pdf>.
8. Розвиток громадянської спрямованості особистості / М. Боришевський, Т. Яблонська, В. Антоненко та ін.; за загальною редакцією М. Боришевського. К.: 2007. 186 с.
9. Снігур Л. Психологія становлення громадянськості особистості: монографія. Одеса: М.П. Черкасова, 2004. 331 с.
10. Татенко В. Соціальна психологія впливу: монографія. К.: Міленіум, 2008. 216 с.
11. Щербина В. Сітьова кіберкомунікація як соціальний феномен. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2002. № 1. С. 109–116.



УДК 364–43:159.925

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Лєскова Л.Ф., старший викладач кафедри соціальної роботи
Чернігівський національний технологічний університет

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування сутності поняття «професійне вигорання».

Ключові слова: соціальний працівник, емоційне виснаження, професійне вигорання, професійний стрес.

В статье осуществлен теоретический анализ научных подходов к трактовке сути понятия «профессиональное выгорание».

Ключевые слова: социальный работник, эмоциональное истощение, профессиональное выгорание, профессиональный стресс.

Lieskova L.F. ANALYSIS OF SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON OF “PROFESSIONAL BURNOUT” OF SOCIAL SPHERE WORKERS

The article generated theoretical analysis of scientific approaches to the interpretation of the essence of the notion of “professional burnout”.

Key words: social worker, emotional exhaustion, professional burnout, professional stress.

Постановка проблеми. Життя сучасної людини пов'язане з постійними стресовими ситуаціями, що виникають внаслідок сильної емоційної напруженості, надмірного комунікативного навантаження, що негативно впливають як на саму людину, так і на результати її діяльності. Особливо деструктивно цей вплив проявляється в діяльності фахівців системи професій «людина – людини» у вигляді «професійного вигорання», що в останні двадцять років набуло глобального поширення у сфері соціальної роботи.

Професійне вигорання – хвороба сучасного суспільства. Вона поглинає всі види професійної діяльності, атакує масово, і найбільш вразливою для цієї «епідемії» є робота в соціальній сфері.

Варто зазначити, що сьогодні сфера діяльності фахівців соціальних агенцій розширилася у зв'язку з подіями на сході України. З'явилася потреба в наданні консультаційної, психологічної, реабілітаційної та матеріальної допомоги бійцям антитерористичної операції (далі – АТО) та їхнім родинам, внутрішньо переміщеним особам. Оскільки соціальні інституції (державного і недержавного сектора) не мали ані досвіду роботи, ані методологічного інструментарію для роботи з такою групою клієнтів, то така діяльність стала викликом для України та її соціальної політики, системи соціальних служб і соціальних працівників.

Отже, складні соціально-економічні та політичні умови в країні, а також особливості діяльності негативно впливають на фахівців соціальної сфери, що за тривалою

напруженої дії може викликати, як наслідок, синдром «професійного вигорання». Саме соціальні працівники найбільш схильні до вигорання внаслідок специфіки своєї діяльності. Ця проблема є предметом уваги багатьох науковців. Але описовий і епізодичний характер згаданих досліджень не дозволяє цілісно розкрити зміст цього поняття. Дослідження й аналіз наявних підходів до означеної проблеми дозволить систематизувати наукові доробки в площині висвітлення сутності синдрому професійного вигорання соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні розроблення теоретико-прикладних засад синдрому професійного вигорання в науковій літературі є актуальною та значущою проблемою. Дане питання вивчають як закордонні, так і українські дослідники: М. Буриш, Г. Діон, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, М. Лейтер, С. Максименко, Л. Малець. Професійне вигорання працівників соціальної сфери також досліджували О. Романовська, Т. Ронгінська, О. Фурсенко, Т. Марек та інші. Методи діагностики синдрому професійного вигорання були запропоновані в роботах В. Бойко, Н. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, О. Старченкової та інших.

У науковій літературі вживається низка понять на позначення явища вигорання: «емоційне вигорання», «емоційне виснаження», «професійне вигорання», «професійне виснаження». Н. Коновчук зазначає, що явище емоційного вигорання (виснаження) є ширшим і вміщує поняття «професійне вигорання», основною причиною

якого він визначає організаційний чинник (умови праці, робоча атмосфера, відносини з начальством і колегами тощо) [6, с. 91].

Аналіз наукової літератури та практики дозволяє зробити висновок про те, що питання дослідження феномена професійного вигорання всебічно розглядається вченими різних галузей науки, а саме – соціальної психології, психології праці, психології професійного здоров'я. Проте поза увагою вчених залишилось саме структурування наукових підходів до дослідження феномена професійного вигорання в аспекті визначення його сутності щодо соціальних працівників.

Постановка завдання. Метою дослідження в контексті порушеної проблеми є аналіз теоретичних джерел щодо розгляду та систематизації наукових підходів до дослідження феномена професійного вигорання працівників соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає синдром професійного вигорання як фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що характеризується зниженням продуктивності праці, втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин із метою отримання тимчасового полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності. Цей синдром розцінюється як стресова реакція у відповідь на завищені виробничі й емоційні вимоги, що характерні для людини, відданої своїй роботі [11]. Багато хто з авторів пов'язують «вигорання» з появою в людини відчуття емоційного, фізичного виснаження, безпорадності, безнадійності, депресії, розчарування. Такий стан фахівців призводить до проблем під час виконання їхніх професійних обов'язків, утруднює спілкування із клієнтами, зменшує ефективність самої діяльності тощо. Зважаючи на досить негативні наслідки професійного вигорання як для спеціалістів, так і для їхніх клієнтів, а також з урахуванням загострення сучасних проблем розвитку українського суспільства, особливого значення набувають доробки, присвячені висвітленню ризиків і особливостей розвитку професійного вигорання в соціальних працівників системи соціального захисту населення.

Специфіка роботи людей цієї професії відрізняється тим, що в ній наявна велика кількість ситуацій із великою емоційною насиченістю і складністю міжособистісного спілкування, і це вимагає від спеціаліста значного внеску у встановлення довірливих відносин і уміння управляти емоційною на-

пруженістю ділового спілкування. До того ж працівники майже не поінформовані про методи попередження і профілактики професійного вигорання. Відсутність механізму відбору на роботу, низька підготовленість до роботи (теоретична та психологічна), невідповідність працівників вимогам керівництва та їхня невдоволеність професійною діяльністю є причинами виникнення професійного вигорання.

Далі пропонуємо розглянути більш детально сутність поняття «професійне вигорання» та підходи до його вивчення, які пропонують нам науковці.

Термін «синдром вигорання» (від грецьк. *syndrome* – «поєднання» та англ. *burn-out* – «припинення горіння») було введено в практику американським психологом Г. Фрейденом у 1974 р. для характеристики психологічного стану здорових людей, які перебувають в інтенсивному і тісному спілкуванні із клієнтами, в атмосфері емоційного перенапруження під час надання їм професійної допомоги [4, с. 20].

Г. Фрейденом використав поняття вигорання для опису поступового емоційного виснаження, втрати мотивації і зниження прихильності серед волонтерів громадської клініки Святого Марка, які він спостерігав як психіатр-консультант. Він помітив, що цей процес тривав майже рік і супроводжувався низкою фізичних і психічних симптомів: головний біль, кишкові розлади, безсоння, втома, виснаження, дратівливість, гнів тощо.

У 70-х рр. ХХ ст. проблема вигорання набуває наукових обрисів. У 1976 р. до вивчення феномена «вигорання» долучилася К. Маслач, американський соціальний психолог, що є одним із найавторитетніших науковців у цьому напрямі. На момент відкриття синдрому вигорання К. Маслач і її група працювали над проблемою дослідження когнітивних здібностей людей, які перебували в стресовому стані, та встановила, що досліджувані феномени впливають на професійну ідентифікацію та поведінку працівників. Мабуть, тому у своїх дослідженнях вона змогла швидко переорієнтуватися на вивчення феномена вигорання та розроблення методів його діагностики.

Г. Нікіфоров зауважує, що для деяких професій чинник стресу є супровідним. Професійний стрес пов'язується з переживанням психічної напруженості в умовах високої відповідальності за прийняття рішень, внаслідок дії довготривалих стресів виникає професійне вигорання [5].

У напрямі професійного здоров'я спеціаліста вивчають професійний стрес



Б. Овчинников і А. Колчев, розглядаючи його як наслідок неперервної і тривалої дії специфічних стресорів, що викликають перевтомлення, професійні захворювання, наслідком чого стає професійне вигорання. Поглиблюють дію професійного стресу і короточасні екстремальні ситуації, що виникають в професійній діяльності [7, с. 76].

На сучасному етапі розвитку думки феномен вигорання досліджується в психології стресових станів (вигорання як результат стресу), у межах психології професійної діяльності (вигорання як форма професійної деформації) та екзистенційної психології (вигорання як стан фізичного і психічного виснаження, що виникло внаслідок довготривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях). Професійний стрес може розглядатися в контексті питання про професійну деформацію особистості як можливий наслідок розвитку особистості професіонала.

Водночас із терміном «професійна деформація» вживають у закордонній літературі поняття «управлінський регрес» на позначення незворотних змін, пов'язаних із віком, особливостями управлінської діяльності, оточенням. Професійна деформація виникає на трудовій стадії соціалізації внаслідок виконання професійної діяльності і неможлива поза нею. Вона проявляється в професійній спрямованості, особливостях професійного мислення. Це і професійний нігілізм, професійна нестійкість, звинувачувальний нахил, психологічний захист тощо [1].

Сьогодні немає чіткого розмежування понять «психічне вигорання» і «психічний стрес». Більшість дослідників вважають, що вигорання є результатом дії стресорів, особливо міжособистісної природи. Тобто професійне вигорання являє собою наслідок професійного стресу, прояви якого розглядаються як результат дії специфічних стресорів у професії.

Нині відомі кілька підходів до визначення синдрому «професійного вигорання». Відповідно до них є декілька моделей емоційного вигорання, що описують цей феномен. Це однофакторна, двофакторна, трифакторна та чотирифакторна моделі, а також процесуальні моделі.

Перший підхід розглядає професійне вигорання як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування. Професійне вигорання тлумачиться тут приблизно як синдром хронічної втоми. Представниками цієї однофакторної

моделі є А. Пінес, Е. Аронсон. У даному разі виснаження – це головний чинник вигорання, а інші прояви дисфункції переживань і поведінки – це зумовлені ним наслідки. За цією моделлю, емоційне вигорання загрожує представникам будь-яких професій [8, с. 48].

Другий підхід розглядає «професійне вигорання» як двовимірну модель, що складається, по-перше, з емоційного виснаження та, по-друге, з деперсоналізації, тобто погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе. Двофакторну модель досліджували Д. Дирендонк, Х. Сиксма, В. Шауфелі [12, с. 26].

Але найпоширенішим є третій підхід (трифакторна модель), запропонований американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон. Вони розглядають синдром професійного вигорання як трикомпонентну систему, яка складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукації власних особистісних прагнень.

Емоційне виснаження розглядається як основний складник вигорання. Воно викликане міжособистісними потребами, стосується виснаження або спустошення емоційних ресурсів і виявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні.

Деперсоналізація проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. Це може бути зростання залежності від інших або поглиблення негативізму, цинічності настанов і почуттів.

Редукація особистих досягнень може проявлятися або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізмі щодо службових досягнень і можливостей, або ж в обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших [9, с. 85].

Російський учений В. Бойко розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжують різні етапи професійного вигорання. Створена ним «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» дозволяє оцінити прояви синдрому за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти професійного вигорання.

В. Бойко характеризує компоненти згаданого синдрому так [3, с. 78]:

1. Перший компонент – «напруження» – характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, викликаного власною професійною діяльністю. Це виявляється в таких симптомах, як:

1) переживання психотравмуючих обставин – людина сприймає умови роботи та професійні міжособистісні стосунки як психотравмуючі;

2) незадоволеність собою – незадоволеність власною професійною діяльністю і собою як професіоналом;

3) «загнаність у кут» – відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити роботу чи професійну діяльність взагалі;

4) тривога й депресія – розвиток тривожності в професійній діяльності, підвищення нервовості, депресивні настрої.

2. Другий компонент – «резистенція» – характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. На такому тлі будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає в людини відчуття надмірної перевтоми. Це виявляється в таких симптомах, як [2, с. 45]:

1) неадекватне вибіркоче емоційне реагування – неконтрольований вплив настрою на професійні стосунки;

2) емоційно-моральна дезорієнтація – розвиток байдужості в професійних стосунках;

3) розширення сфери економії емоцій – емоційна замкненість, відчуження, бажання згорнути будь-які комунікації;

4) редукція професійних обов'язків – згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

3. Третій компонент – «виснаження» – характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій, розвитком цинічного ставлення до тих, з ким доводиться спілкуватися з робочих питань, розвитком психосоматичних порушень.

Складнішу структуру процесу запропоновано Л. Халлсен. Він визначив вигорання «як одну з форм депресії, яка є результатом процесу горіння як необхідної причини вигорання». Цей процес відбувається «коли прийняття активної, самовизначеної ролі перебуває під загрозою або порушене без наявності про запас будь-якої альтернативної ролі». Отже, не результат (тобто певний депресивний стан) вважається специфічним для вигорання, а його етіологія: процес горіння, який розвивається в кілька етапів [7, с. 45].

М. Буріш у розвитку синдрому професійного вигорання виділяє шість фаз [1]:

1 фаза – «попереджуюча»: надмірна участь (надмірна активність, відмова від потреб, не пов'язаних із роботою, витіснення зі свідомості невдач, розчарувань, обмеження соціальних контактів); виснаження (втома, безсоння, загроза нещасних випадків) тощо.

2 фаза – «зниження рівня власної участі» щодо співробітників, пацієнтів: втрата позитивного сприйняття колег, перехід від допомоги до нагляду та контролю, перекидання провини за власні невдачі на інших людей, поява негуманного підходу до людей; щодо оточуючих: відсутність емпатії, байдужість, цинічні оцінки; щодо професійної діяльності: небажання виконувати свої обов'язки, штучне продовження перерв на роботі, запізнення, скорочення робочого дня, акцент на матеріальному аспекті діяльності, незадоволення роботою; зростання вимог: втрата життєвого ідеалу, концентрація на власних потребах, відчуття переживання того, що інші люди використовують тебе, заздрість.

3 фаза – «емоційні реакції»: депресія (постійне відчуття провини, зниження самооцінки, необґрунтовані страхи, лабільність настрою, апатія); агресія (захисні настанови, звинувачення інших, ігнорування своєї участі в невдачах, відсутність толерантності та здатності до компромісу); підозрілість, конфлікти з оточуючими.

4 фаза – «фаза деструктивної поведінки»: сфера інтелекту (зниження концентрації уваги, нездатність виконувати складні завдання, ригідність мислення, відсутність уяви); мотиваційна сфера (відсутність власної ініціативи, зниження ефективності діяльності, виконання завдань згідно з інструкцією); емоційно-соціальна сфера (байдужість, уникання неформальних контактів, надмірна прив'язаність до конкретної особи або відмова від участі в житті інших людей, уникання тем, пов'язаних із роботою, самодостатність, самотність, відмова від хобі, нудьга).

5 фаза – «психосоматичні реакції»: зниження імунітету, нездатність до релаксації у вільний час, безсоння, сексуальні розлади, підвищення артеріального тиску, тахікардія, головний біль, біль у хребті, розлади травлення, залежність від нікотину, кофеїну, алкоголю.

6 фаза – «розчарування»: негативна життєва настанова, відчуття безпомічності та безглуздості життя, екзистенціальний відчай.

Цікавим науковим підходом до вивчення професійного вигорання особистості, який водночас дозволяє здійснювати первинну діагностику цього явища, є класифікація Дж. Гринберга, який розглядає емоційне вигорання як процес, що охоплює 5 стадій. Перша стадія емоційного вигорання – це «медовий місяць»: працівник спочатку отримує задоволення від професії і з ентузіазмом виконує завдання. Проте, що більше стресових ситуацій у професійній діяль-



ності, то менше задоволення він отримує. На другій стадії з'являється втома, апатія, безсоння. За відсутності додаткової мотивації, стимулювання, працівник втрачає інтерес до трудової діяльності, зникає зацікавленість у продуктивній праці, виникають порушення трудової дисципліни. Хронічні симптоми на третій стадії виявляються такі: надмірна праця, відсутність оптимізації режиму роботи і відпочинку викликає фізичну втому та захворювання, психологічні переживання, роздратованість, загострену озлобленість і безсилля. Четверта стадія кризова: розвиваються хронічні захворювання, внаслідок яких людина частково або цілком втрачає працездатність, підсилюється переживання, незадоволеність собою, обраною професією та власним життям. На п'ятій стадії емоційного вигорання всі фізичні та психологічні проблеми набувають гострої форми, а небезпечні захворювання загрожують життю людини. Отже, проблема в професійній діяльності призводить до загрози кар'єрному зростанню фахівця [9, с. 16–22].

Модель професійного вигорання Б. Пармана, Е.А. Хартмана складається із чотирьох стадій, а її автори окреслюють цей феномен як фізичний та психологічний дискомфорт.

Зазначимо, що розвиток емоційного вигорання – це індивідуальний процес, який визначається розбіжностями в емоційно-мотиваційній сфері, а також умовами перебігу професійної діяльності. Вигорання відбувається поступово. I стадія триває 3–5 років, II стадія – 5–15 років, III стадія – від 10 до 20 років, відтак призводить до загострення хронічних захворювань і спричиняє виникненню нових [5, с. 59].

Нині синдром вигорання входить до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-10). У класифікаційній рубриці «Проблеми, пов'язані із труднощами подолання життєвих ускладнень» його можна знайти під номером Z73.0.

Отже, єдиного визначення поняття «професійне вигорання» сьогодні немає, але, проаналізувавши визначення, що нам пропонують науковці, можна зазначити, що професійне вигорання, яке позначається на стосунках з оточенням, може призводити до неадекватних емоційних реакцій, а також провокує редукцію професійних обов'язків.

Треба зауважити, що «професійне вигорання» – процес досить підступний, оскільки людина, яка схильна до цього синдрому, мало усвідомлює його шкоду. Вона не може подивитися на себе збоку і зрозуміти, що відбувається. Тому фахівці, які

зазнали впливу професійного вигорання, потребують підтримки й уваги, а не конфронтації та звинувачення. К. Маслач вважає, що вигорання не є неминучим. Треба вжити профілактичних заходів, які дозволять запобігти, ослабити або унеможливити його виникнення. Вона підкреслює, що багато причин професійного вигорання знаходяться не лише в особистісних особливостях фахівців, але і в певних соціальних ситуативних чинниках [10, с. 45].

Висновки із проведеного дослідження. У контексті дослідження еволюції уявлень про феномен професійного вигорання розглянуто основні підходи до сутності поняття «професійне вигорання».

Професійне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання комбінації суб'єктивних і об'єктивних чинників, які залежать від особистісних якостей людини, індивідуальної системи професійного розвитку та соціальної взаємодії.

Професійне вигорання соціальних працівників – результат довготривалого впливу великої кількості емоційно насичених ситуацій, які властиві цій професії, що згодом проявляються в душевній та/або фізичній втомі, втраті мотивації, дратівливості, розчаруванні в обраній професії, а це, у свою чергу, впливає на їхнє професійне становлення та працездатність.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в тому, що проведений аналіз не вичерпує множинності вивчення підходів до визначення сутності процесу вигорання. Надалі маємо дослідити методологічний підхід і механізми протидії професійному вигоранню фахівців соціальної сфери з метою їхнього професійного самозбереження та подолання негативних тенденцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному світологічному просторі. URL: www.nbuv.gov.ua/e-journals/osdys/2011_1/11bovsop.pdf.
2. Бойко В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении. СПб.: Питер, 1999. 105 с.
3. Бойко В. Энергия эмоций в общении. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Пресса, 2004. 474 с.
4. Водопьянова Н. Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления. Психология здоровья / под ред. Г. Никифорова. СПб., 2003. 375 с.
5. Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
6. Коновчук Н. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. Правничий вісник університету «КРОК». 2012. Вип. 14. С. 91–95.
7. Лаврова К. Левин А. Синдром выгорания: профилактика и управление: пособие для сотрудников, рабо-

таючих в програмах зниження вреда. Сеть зниження вреда Центральної і Східної Європи. 2006. 69 с.

8. Назарук Н. «Згорання» та професійна деформація особистості: порівняльний аналіз. Філософія, соціологія, психологія: зб. наукових праць. Івано-Франківськ: Плай, 2004. Вип. 9. Ч. I. С. 186.

9. Орел В. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования. Психологический журнал. 2001. № 1. С.16–21.

10. Осухова Н., Кожевникова В. Возвращение к жизни: методические материалы для ведущих тре-

нингов и семинаров по профилактике профессионального выгорания. Помощь помощнику: социально-психологическое сопровождение социальных работников. М.: Изд-во «Амиго-пресс», 2006. 72 с.

11. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: методичні рекомендації /за заг. ред. М. Авраменка. Львів: Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів, 2008. 53 с.

12. Трунов Д. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме. Журнал практического психолога. 1998. № 5. С. 84–89.

УДК 159.923

АЗЕРБАЙДЖАНСКАЯ СЕМЬЯ: ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Мамедова Гюнай Кямиль кызы, докторант
кафедры психологии

Азербайджанский университет языков

Семья является одной из важнейших основ развития общества. Она играет исключительную роль в повышении культурного уровня общественного развития. Известно, что семья является особой социальной группой, основанной на кровном родстве и браке, составляя при этом ячейку общества. На формирование внутрисемейных отношений и повседневный образ жизни существенное влияние оказывают народные обычаи и традиции, этнопсихологические особенности уклада и быта. Именно поэтому исследование этнопсихологических особенностей каждого народа имеет сегодня исключительное значение.

Ключевые слова: семья, этнопсихологические характеристики, стереотип, архетипы, семья в истории Азербайджана, брак в Азербайджане, обычаи и традиции.

Сім'я є однією з найважливіших основ розвитку суспільства. Вона відіграє виняткову роль у підвищенні культурного рівня суспільного розвитку. Відомо, що сім'я є особливою соціальною групою, заснованою на кровній спорідненості та шлюбі, є осередком суспільства. На формування внутрішньосімейних стосунків і повсякденний спосіб життя істотно впливають народні звичаї і традиції, етнопсихологічні особливості укладу і побуту. Саме тому дослідження етнопсихологічних особливостей кожного народу має сьогодні виняткове значення.

Ключові слова: сім'я, етнопсихологічні характеристики, стереотип, архетипи, сім'я в історії Азербайджану, шлюб в Азербайджані, звичаї і традиції.

Mamedova Gyunay Kyamil kyzy. ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES AZERBAIJANI FAMILY

The family is one of the essential foundations of society. It plays a crucial role in raising the cultural level of social development. It is known that the family is the particular social group based on kinship and marriage, which account for a cell of society. The formation of family relations and daily life is significantly affected by folk customs and traditions, ethnopyschological features lifestyle and way of life. That is why the study of ethnopyschological characteristics of each nation has today an exceptional value. In the formation of family relationships and daily lifestyle of the family are important traditions, ethno-psychological features and archetypes of every nation. Each characterized by its own people and culture ethnopyschological features. A ethnopyschological features, in turn, have an impact on the spiritual development of the individual, the spiritual formation of the family. Ethnopyschological features of the Azerbaijani people are manifested in its customs and traditions, folklore and legends including, fairy tales, proverbs etc. For an extensive study of this problem is necessary, first of all, to delve into the history of this nation.

Key words: family, ethnopyschological characteristics, stereotype, archetypes, Azerbaijani family history of marriage in Azerbaijan, customs and traditions.

Постановка проблемы. Одной из особенностей психологии этносов и народов мира является то, что естественная эволюция человеческого рода в различных регионах земного шара имела свои осо-

бенности. Это привело к формированию психологического своеобразия, различных типов мышления. Известно, что существует тесная связь между стилем мышления, характером и другими психологическими



особенностями людей и климатом, естественной средой, что также приводит к различиям в психологических характеристиках этносов. Во второй половине XX в. внимание к исследованиям в области этнической психологии возросло, и она вскоре стала самостоятельной отраслью психологии.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы этнических особенностей развития семьи рассматриваются многими науками, среди которых история, этнография, антропология, социология, психология, социальная статистика и др. [5; 6; 7; 8]. Исключительное значение имеет анализ психологической мысли в творчестве азербайджанских классиков. В развитии социально-психологических идей в Азербайджане большую роль сыграли такие выдающиеся общественные деятели и поэты, как Бахманиар, Хагани Ширвани, Низами Гянджеви, Мухаммед Физули, Аббаскул ага Бакиханов, Мирза Фатали Ахундов, Джафар Джаббарлы, Джалил Мамедкулизаде [1, с. 45]. Исследование творчества каждого писателя, поэта, деятеля просвещения является изучением психологической среды современного им периода [4].

Постановка задания. В формировании семейных отношений и повседневного образа жизни семьи важную роль играют народные традиции, этнопсихологические особенности и архетипы каждого народа. А этнопсихологические особенности, в свою очередь, оказывают влияние на духовное развитие личности, духовное становление семьи. Этнопсихологические особенности азербайджанского народа проявляются в его обычаях и традициях, устном народном творчестве, в том числе сказаниях, сказках, пословицах и т. д. Для обширного исследования данной проблемы необходимо, прежде всего, углубиться в историю этого народа. Заданием статьи является рассмотрение некоторых особенностей развития психологии взаимоотношений между членами семьи, между семьей и обществом. Для этого мы обратились к некоторым научным разработкам других авторов, историческим фактам, анализу процесса развития семейных отношений в историческом плане.

Изложение основного материала исследования.

Исторический аспект проблемы. Отметим, что этнопсихологическая мысль Азербайджана имеет древнюю историю. Если провести соответствующие наблюдения над особенностями формирования этноса, его становления, развития в контексте общественно-политических, куль-

турных факторов, то можно отметить, что этнопсихологические особенности азербайджанского народа заключены в его обычаях и традициях, религиозных воззрениях, эпосах, сказках, баяты, пословицах и поговорках. В этом отношении богатый материал предоставляет азербайджанский фольклор. Такие герои, как Кечал (Плешивый), старуха в ступке, Кеса (Скоморох), долгое время отражали в сказаниях и народных сценках определенное социальное поведение и стереотипы народа. В сказаниях блестящее выражение находило общественное мнение относительно этнопсихологических особенностей людей. Такие герои, как Молла Насреддин, Бахлул-Даненде, остались в памяти народа как «человеческие лекари», как говорится, они были настоящими социальными и этническими психологами [1, с. 44]. В сказаниях изображены различные чувства и состояния, а также представления о предательстве, зависти, трусости, бегстве с поля боя.

Деде Коркуд критикует ленивых женщин, которые не относятся уважительно к гостю, хвалит хороших, трудолюбивых женщин. История этнопсихологической мысли Азербайджана достаточно древняя. Древность этих идей проявляет себя в обычаях и традициях народа. Изучение литературного и художественного наследия азербайджанских классиков и философов играет важную роль в обогащении новыми идеями и мыслями психологии, особенно этнической психологии. Именно поэтому в последние годы в нашей стране в рамках этнических и психологических исследований изучались и эти вопросы. Например, в творчестве Х. Ширвани привлекает внимание проблема преданных друзей, единомышленников.

Стремись поменьше дружбу заводить,
но если начал,

Будь крепок в дружбе, в слове верен.

Не привечай врагов своих друзей,

Не то глаза проплачешь, ты их не жалеи
[4, с. 551–552].

Обратимся к творчеству А. Бакиханова, который в «Наставлении» (“Nəsihətnamə”) и «Философии нравственности» (“Təhziyə-əxlaq”) рассматривает ряд этнических проблем именно в психологическом контексте. В произведении «Философия нравственности» автор касается интересных психологических проблем, выдвигая идею о роли обучения и воспитания в формировании этических представлений и нравственности.

Проблемы исторической памяти этноса и семьи. Отметим, что у каждого народа или этноса должна быть историче-

ская память, связанная со знанием своих корней, своей истории, самосознанием. Изучить все это более основательно можно лишь на основе анализа этнопсихологических особенностей. Говоря об этнопсихологических особенностях, подразумеваем прежде всего уровень этнического сознания и самосознания народа. В дастане (эпосе) «Китаби деде Коркуд» (“Kitabi-Dədə Qorqud”) социально-психологические и этнопсихологические проблемы доводятся до слушателя через восприятие огузским этносом самого себя, т. е. через самооценку, самоидентификацию. Иными словами, социально-психологический механизм формирования огузского этноса функционирует посредством восприятия и осознания понятий «Мы» и «Они».

Противостояние «Мы» и «Они» фактически раскрывает знания и представления каждого народа о самом себе, на основе которых народ противопоставляет себя другим этносам и выделяет свои отличительные качества. Отметим и такой исторический факт, что в эпосе «Китаби деде Коркуд» преобладают представления об этнической общности, нравственной близости, кровном родстве. Примером может служить поступок Салура Казана, который, отомстив за друга, убил своего дядю [1, с. 103–105].

Этнопсихологические особенности народа. У каждого народа есть свои этнопсихологические особенности и культура. Все это в совокупности оказывает влияние на нравственное развитие и совершенствование личности, на формирование семьи. Этнопсихологические особенности и культура формируются в зависимости от определенной общественно-политической обстановки и особенностей взаимоотношений людей. Этнопсихологические особенности передаются от поколения к поколению, проявляясь у членов этнической группы в нравах, обычаях и традициях, вере и устоях, поведении и формах обращения друг к другу, а также в отношении к самому себе.

Не зная социально-психологических особенностей этноса, системы взаимоотношений между людьми, трудно определить оптимальный стиль поведения. Также важно учитывать систему внутригрупповых взаимоотношений в этносе, характер ролевых взаимоотношений и ролевого поведения, направления социального воздействия, материальные жизненные условия, систему воспитания и образования и т. д.

Этнопсихологические особенности регулируют взаимодействия людей, их поведение. Разнообразие этнопсихологических

особенностей людей в мире обусловлено прежде всего тем, что естественная эволюция развития человеческой жизни происходила в разных условиях. Поэтому сформировались различные психологические особенности, разные типы мировоззрения и мышления.

Это проявляется в обычаях и традициях, в наименованиях, в том числе именах людей, в предметах быта и т. д. Такая оценка роли природных факторов в формировании этнопсихологических особенностей называется, как известно, географическим детерминизмом. Еще Геродот в свое время писал о психологических различиях у народов, связывая их с особенностями природной среды. В своих произведениях чуждые, иные народы он называл «варварами».

Этнопсихологические особенности, обычаи и традиции в семье. Азербайджанский народ всегда высоко ценил семью как малую ячейку общества. Методы исследования этнопсихологических особенностей семьи исходят из ее исторического развития. Новая семья формируется на основе двух других семей, бывает, что и из представителей разных этнических общностей. Этнопсихологические особенности, обычаи и традиции порой могут сталкиваться, оказывая существенное влияние на обстановку в семье.

При создании семьи невесту выбирали по ее роду-племени. А это означало, что цениться порядочность, чистота и высокая нравственность. Оценивали мать при выборе невесты. Известна такая поговорка: «Выбирай невесту по ее матери». Убедившись в честности и добропорядочности невесты, проверяли ее навыки домохозяйки. Все это смахивает на тестирование в современной психологии. Например, чтобы проверить аккуратность будущей хозяйки, тайком посыпали ковер крошками хлеба. Если девушка их тут же собрала, то она считалась аккуратной и дисциплинированной. В противном случае сватов в доме больше не видели [2, с. 187].

Указанный подход является той чертой, которую можно охарактеризовать как этнопсихологическую особенность. Наряду с этим в повседневной жизни также проявляются определенные этнопсихологические особенности. При создании семьи важным вопросом является возраст будущих супругов. Это имеет большое социально-психологическое значение. Общепринятые установки на брачный возраст являются исторически сформировавшимися.

Считается, что девушка должна быть моложе своего жениха на несколько лет, это



важно как в физиологическом, так и в психологическом плане. Во взаимоотношениях между поколениями главными являются общепринятые социальные нормы. Кроме того, в азербайджанской семье большое значение придается крепости родственных связей. Как гласит народная мудрость, «Родственник своего сородича может съесть, но кости не выбросит». Старшее поколение иногда поощряет браки и между двоюродными братьями и сестрами. Бывает так, что в соседние села девушек не отдают [2, с. 192].

Эпицентр азербайджанской семьи сосредоточен вокруг детей с самого их рождения. После рождения каждого ребенка роли членов семьи как бы удваиваются: женщина-жена-мать, мужчина-муж-отец. В этнопсихологическом смысле дети в азербайджанской семье играют исключительную роль. Детский «архетип» имеет особый смысл. «Чтобы видел пользу от своих детей!», «чтобы видел свадьбу своих детей!» – такие пожелания приняты в азербайджанской среде [2, с. 196]. Крепость азербайджанской семьи, низкий уровень разводов по сравнению с другими народами связаны с трепетным отношением к детям.

Особые психологические предпосылки для становления семьи. Для создания нормального микроклимата в семье, где есть дети, нужны особые психологические предпосылки. Воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших задач современной семьи. Особое внимание уделяется воспитанию девочки, ее правильному, благопристойному поведению. По мнению социальных психологов, девочку учат вести себя как маленькая «леди». Мальчикам стараются привить чисто мужские качества. В азербайджанской семье всегда высоко ценились такие качества, как преданность, доверие, дружба, искренность. Преданность женщины своему мужу и семье считается верхом доверительных отношений в семье. «Чем ославиться, лучше умереть», «дом мужа – после него – могила», т. е. домой возврата нет. Подобные высказывания на уровне народной мудрости свидетельствуют о нравах нашего народа [2, с. 219].

После свадьбы молодые супруги должны готовить себя к роли будущих родителей. Они должны понимать, что своих детей надо воспитывать по общепринятым нормам нравственности. Причем надо учитывать не только возрастные, но и половые особенности детей. В воспитании детей активное участие должны принимать оба родителя. Наблюдения показывают,

что слабое участие отца в воспитании детей приводит к различным негативным последствиям в их жизни, в том числе и в будущей собственной семье.

Этнопсихологические особенности народа, его архетипы оказывают влияние и на взаимоотношения полов на гендерном уровне. В азербайджанской семье велик престиж отца, его имидж. Честь мужчины связана с женской порядочностью. Женщина всегда обязана беречь порядочность. Существует обычай, когда женщина бросает свой платок между двумя, даже заклятыми врагами, то они должны отступить, чтобы не затоптать платок, т. е. символ чести женщины. О семье в целом судили по степени порядочности тех, кто в ней проживал. Ни женщина, ни мужчина не могли простить предательства, а преданность жены и мужа друг другу считалось основой семьи. Воспитание мальчиков и девочек было основано на ментальных, архетипических представлениях людей о нем.

Отец, обладавший большим авторитетом, был главой семьи. Вся забота о семье ложилась на плечи отца. Роль матери заключалась в воспитании детей, в формировании их мировоззрения. Мужчина и женщина – две половинки одного целого. Об этом говорил пророк Мухаммед: женщины являются второй половинкой целого, частью которого являются мужчины [5, с. 121]. Женщина представляет собой то, что скрепляет, цементирует семью. Ее жизнь состоит из трех ролей: девочка, супруга, мать. В любом случае она – неотъемлемая часть семьи.

Правильное распределение ролей в семье между супругами способствует миру и взаимопониманию. Это приводит к взаимоуважению, к правильному разделению труда. Семья должна строиться на таких ценностях, как свобода, справедливость, честь, доброта, симпатия и любовь. Среди этнопсихологических особенностей азербайджанской семьи особое место занимают архетипы, сформировавшиеся на основе психической жизни людей. Незримо архетипы регулируют поведение людей, а также их семейную жизнь.

В различных ситуациях люди поступают так, как это делали их предки, т. е. в соответствии со своими стереотипами. Впервые в Азербайджане в социально-психологическом контексте архетипы исследовал С. Сеидов, который определил их как самые значимые в структуре личности. Именно архетипы обуславливают наши взаимоотношения, животные страсти, мужское (Animus) и женское (Anima) начала. Как подчеркивает С. Сеидов, архетипы

создаются как у отдельных людей, так и у целого рода, нации, поколения в качестве инвариантной формы [2, с. 126]. Открытие архетипов в психологии было значительным событием. Если обратиться к мнению проф. С. Сеидова, то станет ясно, что архетипы могут стать эффективным средством для изучения этнопсихологических и этнокультурных факторов в жизнедеятельности человека.

Архетипические особенности азербайджанской семьи. В азербайджанской семье взаимоотношения строятся на основе архетипических особенностей. Например, проблема взаимоотношения поколений: в семье роль старейшины достаточно высока, что выражается в почтительном отношении младших к старшим. Есть поговорка: пока взрослые стоят, ты не смеешь сесть. Основа этого порядка – социально-психологическая. В семье, основанной на традиционных отношениях, незаменима роль старшей из женщин. В жизни семьи, всего племени, при урегулировании взаимоотношений поколений роль подобных архетипов незаменима. Кроме того, в понятии «родители» есть также глубокий смысл. В эпосе «О Гильгамеше» («Bilqamış») отец воспевается как бог, перед которым сын должен преклоняться [2, с. 133].

Отец – глава семьи, мать же является аффективным центром. Не смыкая глаз, ухаживает мать за своим ребенком, кормит его, оберегает от всяких напастей. «Долг матери – это долг Богу» – смысл данной поговорки заложен на архетипическом уровне. Архетип же отцовского очага основан на архетипе отцовства. Отец является символом родины, отчизны. Детей воспитывают в любви к отчужденному дому. После того, как дети создают свою семью, независимо от места проживания они собираются на свет отцовского очага. Главной миссией последнего сына в семье, т.е. самого младшего, является поддержка отцовского очага в порядке, время от времени собирая вокруг него своих братьев и сестер. Родители всегда заботятся о детях, даже если они уже взрослые.

Азербайджанцы культивируют любовь к детям. Считается, что богатство приходит с детьми. Как говорят старшие в роду, семья без детей, что мельница без воды. Причем рождению мальчика придают особое значение. Девочка – как перелетная птица, которая, став невестой, покидает отчий дом. Дети должны высоко нести честь отцовского дома. Считается, что очаг в отчем доме поддерживает именно сын. Наряду с вышесказанным есть архетипы,

связанные с понятием родства, соседства, просто знакомых. Взаимоотношения с соседями являются одним из существенных социальных факторов жизни.

Все это обуславливает повседневную жизнь азербайджанцев. Считается, что ближайший сосед превышает дальнего родственника. В азербайджанских семьях любят гостей. Есть образ гостя, ниспосланного Богом. Считается, что именно судьба послала его в этот час, поэтому гостя надо привечать и потчевать независимо от того, очень ты бедный или очень богатый. Для гостя имелась специальная гостевая комната, особые ритуалы по приему гостей и их проводам. Здесь имеет значение возрастная и половая градации.

Все эти этнопсихологические и архетипические особенности оказывают влияние на национальное сознание.

Выводы их проведенного исследования. Этносы, как известно, являются продуктом объективного исторического развития. Семья как важнейшая социальная группа общества впитывает в себя народный дух, нравственно-психологические ценности и стереотипы. Эти особенности передаются от поколения к поколению. Этнические особенности определены сложными общественными процессами. Исследователи считают, что главной отличительной особенностью отдельного этноса являются не внешние признаки, такие, как физиологические и антропологические характеристики, а внутренний мир его представителей, связанный с ментальностью и духовностью в целом. Единство этноса проявляется в крепости внутренних связей между членами этнической группы. Каждая этническая общность отличается своеобразием, проявляемым в совокупности как внешних признаков, так и внутренних, связанных с духовным развитием. Формирование этнических особенностей зависит от форм связи со средой, от общественной системы отношений.

В условиях интеграции в Европу и глобализации необходимо пересмотреть этнические и национальные особенности каждого народа. В целом, развитие и инновации, отличающие зарубежные страны, не могут быть восприняты механически, важно учитывать этнопсихологические особенности людей и их национальное самосознание.

Архетипы, этнопсихологические особенности и национальное самосознание оказывают существенное влияние на культуру народа, процесс формирования нравственных ценностей. Культура каждого народа основывается на знаниях о жизни своих предков и исторических корнях.



В наше время большое значение имеет этническая идентичность. Для этноса на первом месте – его этническая составляющая. На этой основе формируются общие нравственные ценности, которые оберегаются и ценятся.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байрамов А. Вопросы этнической психологии. Баку: Наука и жизнь, 1996. 202 с.
2. Ализаде А. Введение в этнопсихологию Азербайджана. Баку: Издательский дом «Ренессанс», 2003. 260 с.
3. Ализаде А. Мир любви. Энциклопедия Азербайджана. Баку, 1995. 263 с.
4. Хагани Ширвани. Избранные работы. Баку, 1996. 189 с.
5. Хасан Чалискан. Брак и семейная жизнь в исламе. Стамбул, 2011. 394 с.
6. Chryssochoou Xenia. Cultural Diversity. Its social Psychology. United Kingdom, Blackwell Publishing, 2004. 217 p.
7. Крысько В. Этническая психология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 320 с.
8. Мид М. Модели поведения супругов в межнациональных семьях. Семейная политика. 2004. № 3. С. 12–22.

УДК 159.992

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СИСТЕМНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСІБ ІЗ КРИЗОВИМИ СТАНАМИ

Міщенко Н.В., здобувач
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті наведено аналіз проблеми психологічної готовності фахівців-психологів до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін. Показано, що в професійному становленні психолога проблема цілеспрямованого формування особистісної готовності до ситуацій професійної діяльності та необхідних особистісних якостей має посідати центральне місце. Представлено опис результатів дослідження з розвитку особистісних якостей, що входять до складу готовності майбутніх психологів до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами.

Ключові слова: психологічна готовність, фахівці-психологи, системна соціальна підтримка, кризові стани особистості.

В статье приведен анализ проблемы психологической готовности специалистов-психологов к осуществлению системной социальной поддержки лиц с кризисными состояниями в условиях жизненных перемен. Показано, что в профессиональном становлении психолога проблема целенаправленного формирования личностной готовности к ситуациям профессиональной деятельности и необходимых личностных качеств должна занимать центральное место. Представлено описание результатов исследования по развитию личностных качеств, входящих в состав готовности будущих психологов к осуществлению системной социальной поддержки лиц с кризисными состояниями.

Ключевые слова: психологическая готовность, специалисты-психологи, системная социальная поддержка, кризисные состояния личности.

Mishchenko N.V. PSYCHOLOGICAL READINESS OF SPECIALISTS-PSYCHOLOGISTS TO THE SYSTEM SOCIAL SUPPORT OF PERSONS WITH CRISIS STATES

The article analyzes the problem of psychological readiness of psychologists to implement systemic social support for people with crisis conditions in conditions of life changes. It is shown that in the professional development of a psychologist the problem of purposeful formation of personal readiness for situations of professional activity and the necessary personal qualities should occupy a central place. The paper describes the results of a study on the development of personality traits that are part of the willingness of future psychologists to implement systemic social support for people with crisis conditions.

Key words: psychological readiness, specialists-psychologists, system social support, crisis states of individual.

Постановка проблеми. Практика здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін вимагає не тільки спеціальних знань

і умінь, але і володіння певними особистісними якостями. Як закордонні, так і вітчизняні майстри, описуючи свій досвід, посилаються на те, що саме особистісні

якості психолога, як-от емпатія, турбота, толерантність, впевненість у собі, високий рівень відповідальності й інші, сприяють успіху в діяльності більшою мірою, ніж володіння технологіями, і є основою готовності до професійної діяльності, особливо в ситуаціях консультаційної та психотерапевтичної роботи. Тому володіння певними характеристиками для підвищення особистісної готовності до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами є питанням професійної успішності [5; 7].

Ще з давніх часів було помічено, що люди, яким надавалося право допомагати іншим, які потерпали від душевних, психологічних негараздів, повинні були відповідати певним характеристикам і мати особливі властивості та риси характеру. Особистості консультанта приділялася особлива увага. Людина, яка обрала професію психолога-консультанта, повинна розуміти, що така професія висуває вимоги до особистісних якостей і властивостей фахівця. Останні значно впливають на ефективність здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін. Водночас студенти початкових курсів, які навчаються за фахом «Психологія», формують уявлення про особистісні властивості консультанта на базі буденної свідомості або ґрунтуючись на відомостях, отриманих, зокрема, із засобів масової інформації. Психокорекційна підготовка студентів-психологів до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін є одним із нагальних питань навчання майбутніх фахівців із психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що дослідження феноменів організації та функціонування різних типів груп самоорганізації, за допомогою яких люди можуть отримати підтримку та наснаження до саморозвитку, розкриваються переважно в працях закордонних учених (П. Анце, Т. Боркман, М. Кеннеді, М. Ліберман, Дж. Мацат, К. Мун-Гіддінгс, Ф. Різман, Дж. Уілсон, К. Хамфріс), також є епізодичні дослідження вітчизняних науковців (Г. Бевз, Н. Бондаренко, Г. Пілягіна, Б. Лазоренко). Натомість питання соціальної підтримки осіб із кризовими станами все ще залишаються поза увагою вітчизняних науковців і практиків.

Водночас відсутність єдиної думки щодо соціальної підтримки вносить суперечності в розуміння дослідниками як спектра її функцій, так і їхнього психологічного наповнення, що могло б прояснити окремі аспекти її надання, пов'язані з якістю

життя осіб із кризовими станами. Наразі дослідження проявів соціальної підтримки переважно стосуються сфери філософського вчення, соціології та соціальної роботи, які лише частково торкаються її психологічних аспектів, зокрема щодо наявних ресурсів соціальної мережі та оцінки їхньої доступності (Ф. Броунелл, Б. Готліб, М. Гор, К. Каніасті, Г. Каплан, С. Коен, М. Корі, Ф. Норріс, Н. Пендер, Б. Сарасон, Т. Уиллс, Б. Учіно, К. Хеллер, Б. Хендерсон, С. Шумаєр), у контексті теорії прямих ефектів, надаючи значення впливу когнітивних репрезентацій на самооцінку і емоції (А. Бек, Г. Мід, Дж. Келлі), з позиції психології здоров'я та благополуччя (Н. Бредб'орн, А. Вотермен, Е. Дінер, Н. Завацька, А. Кронік, К. Ріфф, Ж. Сидоренко), а також як чинника попередження і компенсації впливу соціальних негараздів (Н. Кабаченко, О. Карагодіна, Р. Кравченко, Н. Лядова, В. Полтавець, Е. Холостова, Н. Щукіна). У міжособистісній взаємодії феномен підтримки вивчається як зв'язок між недостатністю соціальних зв'язків, зниженням рівня соціальної інтеграції та ризиком самогубств (Е. Дюркгейм), виконання ролі буфера щодо стресових впливів і чинника підвищення опору хворобам (С. Кассел), оволодіння копінг-стратегіями (Р. Лазарус, С. Фолкман). Значення підтримки в соціальному функціонуванні людини розкривається в контексті теорії психологічного обміну (І. Альтмен, Г. Блумберг, Р. Кричевський, Д. Тейлор), комунікативної теорії та групової взаємодії (І. Волков, Д. Лівайн, Р. Морленд, М. Новіков, Н. Обер, Г. Стенфорд, Л. Уманський, Б. Такмен), концепції життєвої та ролєвої компетентності в подоланні кризи (П. Горностай, С. Максименко, Т. Титаренко).

Незважаючи на значний обсяг наукової та прикладної інформації щодо феноменології соціальної підтримки, вона все ще залишається мало вивченою в площині соціальної психології, зокрема, з погляду підготовки майбутніх фахівців до її надання особам із кризовими станами. Науковці (Г. Колеснікова, Р. Кочюнас, Н. Лінде, Л. Лисюк, В. Пахальян, С. Ситнік) висвітлюють історичні витоки та сучасні тенденції психологічного консультування; надають психотехнології процесу психологічного консультування, що є неоцінимою інформацією для підготовки майбутнього консультанта та підвищення рівня діючого практичного психолога (С. Васьківська, А. Венгер, С. Гледінс, І. Дімура, В. Меновщиків, Р. Мей, Н. Оліфірович); визначають необхідні особистісні та ділові якості психолога-консультанта та психолога, що



займається груповою консультативною та тренінговою роботою, а також визначають напрями та методи формування таких якостей (Дж. Бьюдженталь, І. Вачков, М. Гуліна, О. Єлізаров, О. Єлісеєв, В. Карандашев, Т. Ліщук) [1; 2; 3; 9].

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати психологічну готовність фахівців-психологів до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професія психолога вимагає особливих якостей і властивостей від особистості консультанта. Особи, які шукають допомоги в консультанта, перебувають у стані тривоги і страху. Якщо із самого початку клієнт поставиться до консультанта з довірою, то в процесі консультування він почне сміливіше ділитися своїми відчуттями, думками, страхами. Якщо в клієнта не виникає довіри, робота консультанта буде неефективною і безглуздою. Створювати обопільну довіру – означає створювати терапевтичний клімат, що сприяє обговоренню значущих проблем. Успішність створення консультаційного клімату обумовлена особистісними якостями консультанта і його ставленням до процесу консультування і до консультованого. Необхідний широкий інтерес до людей і справжнє бажання допомагати їм. Не можна забувати, що клієнти тонко відчують, чи дійсно консультанта цікавлять їхні проблеми, чи вони розглядаються тільки як об'єкт дослідження. Під час консультування всю увагу треба приділяти клієнтові, не можна займатися сторонніми справами. Треба надати клієнтові максимальну можливість висловитися. Він приходить до консультанта не вислуховувати повчання і мудрі ради, а розповісти про гнітючі і скрутні аспекти свого життя. Не варто виявляти зайву цікавість. Важлива лише та інформація, яка необхідна для розуміння його проблем. Якщо консультант змушує клієнта надмірно розкриватися, клієнт після візиту відчуває незручність, переживає почуття провини і нерідко припиняє консультування. Необхідно дотримувати професійну таємницю. Якщо консультант через якісь причини зобов'язаний ділитися з іншими відомостями про клієнта, треба повідомити про це останнього. Варто допомогти клієнтові відчути себе невимушено під час консультативних зустрічей. Для цього консультант повинен виявляти дружельюбність, щирість, природність, вміння стати на місце клієнта [6; 10]. До проблем клієнта необхідно ставитися без засудження. Консультант повинен не оцінювати, а слухати, чути і ро-

зуміти. Коли консультант широко і природно демонструє настанову «прийняття», клієнт відчуває себе гідним пошани, він задоволений тим, що його зрозуміли.

Серед особистих властивостей психолога, необхідних для здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін, можна виокремити здатність до емпатії, співпереживання, співчуття. Така здатність розуміється як уміння глибоко психологічно проникати у внутрішній світ іншої людини – клієнта, розуміти його, бачити, що відбувається, з його власних позицій, сприймати світ його очима, приймати як допустимий і правильний його погляд. Деякі автори пов'язують емпатію з іншими близькими до неї процесами. На відміну від інтуїції як безпосередньої перцепції ідей, емпатія охоплює почуття і думки. Емпатію відрізняють від ідентифікації, яка є несвідомою і супроводить процес взаємин «консультант – клієнт». Емпатія може бути свідомою і передсвідомою, вона виникає у відповідь на безпосередню інтеракцію. Варто розрізняти жалість («мені шкода вас»), симпатію («я співчуваю вам») і емпатію («я – з вами»). Емпатія як одна з характеристик психолога-консультанта є важливою умовою для конструктивних змін особистості клієнта.

Важливою є також відвертість. Намагаючись зрозуміти клієнта, проникнути в його внутрішній світ, психолог-консультант відверто повідомляє йому про свої власні почуття. Має значення вираз особистої турботи про клієнта за допомогою співпереживання, співчуття йому, а також жестів, міміки, пантоміміки; доброзичливість. Необхідна наявність емоційно позитивного ставлення до клієнта, особистої зацікавленості в розв'язанні його проблем, довіри до клієнта, віри в його здатність і можливість самостійно впоратися зі своєю проблемою; уміння вселяти в клієнта впевненість і рішучість змінити себе [4; 7; 8; 11].

Отже, консультантові особливо необхідні такі якості: щирість, здатність до емпатії, відповідальність за власні дії та їхню професійність, впевненість у собі, безумовна пошана до людини, яка звернулася по допомогу.

Метою констатувального експерименту є психодіагностичне обстеження особистісних характеристик студентів-психологів випускного курсу, необхідних для професійної діяльності психолога. Під час експерименту досліджувалися рівень емпатичних здібностей (методика діагностики емпатичних здібностей В. Бойка), рівень самооцінки та впевненості в собі (методи-

ка з визначення самооцінки Дж.С. Мануеля), рівень відповідальності (методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера) та мотивація афіляції (опитувальник афіляції А. Мехрабіана).

За підсумками констатувального експерименту високий рівень емпатичних здібностей виявився лише в 13,8% студентів. Середній рівень емпатичних здібностей і занижений рівень емпатичних здібностей мають 43% та 45,1% досліджуваних відповідно. 81,6% студентів мають рівень суб'єктивного контролю нижчий за прийняту норму, тобто є екстерналами, які схильні приписувати відповідальність за події власного життя та власні вчинки оточуючим людям, обставинам або випадку; тільки 16,2% майбутніх психологів мають вищий за норму рівень суб'єктивного контролю, тобто є інтерналами, що вміють брати відповідальність за події свого життя на себе. Але варто зазначити, що і у студентів, які виявилися інтерналами, показники діагностики незначно піднялися вище середнього рівня. 69,8% респондентів виявили рівень афіляції в межах норми, 13,4% респондентів мають низький рівень устремління до прийняття та страху відкидання. Виходячи з розуміння афіляції як потреби людини у встановленні, збереженні і зміцненні сприятливих взаємин із людьми, можна сказати, що низький рівень афіляції може заважати в роботі психолога, адже його робота полягає в постійному спілкуванні з людьми, тому саме на цей показник мають бути спрямовані психокорекційні заходи. 17% респондентів виявили завищений рівень афіляції, особливо страху бути відкинутим, що також може заважати в роботі психолога. Згідно з визначенням рівня самооцінки, 50,3% студентів мають об'єктивну самооцінку, 26,8% – низьку самооцінку, 29,1% – завищену самооцінку, що може інтерпретуватися як захисний механізм гіперкомпенсації почуття неповноцінності. Тобто констатувальний експеримент із дослідження особистісних властивостей майбутнього психолога показав, що не у всіх респондентів достатньо розвинуті особистісні якості, необхідні психологу-консультанту, та готовність до ситуацій психологічного консультування.

З урахуванням результатів психодіагностичного обстеження розроблялася процедура соціально-психологічного тренінгу, що став засобом групової психокорекції з розвитку особистісних якостей майбутніх психологів та їхньої готовності до ситуацій психологічного консультування. Різноманітні форми професійного тренінгу спрямовані на збереження і відновлення працездатності

фахівців, підготовку їхньої психіки до роботи в специфічних або екстремальних умовах професійної діяльності. У розв'язанні перелічених завдань найбільшого поширення набули різноманітні форми психічної саморегуляції. Психосаморегуляція в її різних модифікаціях дозволяє оптимізувати узгодженість параметрів професійного середовища із психологічними особливостями суб'єкта діяльності, проводити корекцію і розвиток психічних функцій. Особливості групових форм професійного тренінгу пов'язані з низькою обставин. Передусім вони призначені переважно для формування навичок і умінь, а також настанов і відносин фахівців, чия професійна діяльність передбачає спілкування й управління людьми. Провідним завданням діяльності представників професій соціономічного типу є спрямована зміна суб'єктивних і особистісних характеристик людей, їхньої поведінки і станів, показників спільної та індивідуальної діяльності. Тому корекційні тренінгові заходи спрямовувалися як на розвиток досліджуваних якостей, так і на розвиток комунікативних умінь, творчих витоків особистості майбутніх психологів, умінь саморегуляції психічних станів, розвиток мотивації до майбутньої професійної діяльності, що загалом і є розвитком готовності до ситуацій психологічного консультування.

З метою розвитку готовності майбутніх психологів до ситуацій психологічного консультування розроблена тренінгова процедура, яка водночас є процедурою групової психокорекції, розрахованої на 40 навчальних годин, а саме – 10 тренінгових занять по 4 год. Корекційна процедура спрямована на формування і розвиток особистісних властивостей і комунікативних умінь майбутнього психолога, які йому необхідні в професійній діяльності, особливий акцент робиться на ситуаціях психологічного консультування. Під час розроблення тренінгової програми значну увагу приділено саморефлексії студентів, розумінню себе, своїх почуттів, а також рефлексії мотивів вибору та готовності до обраної професії. Тренінг складається з теоретичних і практичних блоків. Теоретична частина корекційних занять містить відомості про мету та завдання тренінгу, правила та принципи, яких повинна дотримуватися група, інформацію про особистісні характеристики і їхню роль в роботі психолога. Практична частина складається зі вправ, рольових ігор, які відтворюють ситуації професійної діяльності та ділового спілкування психолога, групових дискусій і групового обговорення корекційних заходів, психогімнастики, яка підтримує активність учасників корекційної групи та згуртовує їх. Психокорекція спрямована на розв'язання



таких завдань: формування відповідальної поведінки майбутнього фахівця; підвищення рівня самооцінки, впевненості в собі та своїх силах, позитивного самоствавлення; розвиток емпатичних здібностей і безоцінного ставлення до людей; розвиток комунікативних умінь і спостережливості за невербальними проявами як консультованого, так і власними. Перший блок занять (заняття 1, 2) спрямований на знайомство та згуртування групи, рефлексію ефективності досвіду партнерського спілкування, спостережливості, сприйняття себе й інших людей. Рефлексії сприяють як зворотний зв'язок від групи, так і відеознімання, проглядання й обговорення рольових ігор. На кожному із занять протягом всієї корекційної процедури робиться постійний акцент на розвитку вміння брати відповідальність за власні вчинки, емоції, думки на себе, тобто підвищується рівень інтернальності. Другий блок занять (заняття 3, 4) спрямований на розвиток емпатії, підсилення умінь партнерського спілкування, формування навичок невербальної поведінки для встановлення партнерства, зокрема невербального підлаштування до співрозмовника. Здійснюється рефлексія вміння активно слухати співрозмовника. Третій блок занять (заняття 5, 6) відтворює ситуації психологічного консультування і спрямований на розвиток умінь активного слухання, вербального підлаштування до співрозмовника. Четвертий блок занять (заняття 7, 8) спрямований на розвиток впевненості в собі, позитивного самоствавлення та відтворення впевненої, оптимістичної поведінки в ситуаціях психологічного консультування. П'ятий блок (заняття 9) присвячений розвитку умінь регулювання емоційних станів як власних, так і консультованого. Шостий блок занять (заняття 10) спрямований на розвиток умінь надання безоцінного зворотного зв'язку, прийняття критики та схвалення; містить обговорення задоволеності корекційними заняттями.

Результати психодіагностики після проведення психокорекційних заходів показали, що рівень емпатичних здібностей у всіх досліджуваних підвищився, водночас у 27,4% – до високого рівня, у 51,3% – до середнього рівня. Заниженим рівень емпатії, хоча показники і покращилися, ще залишився в 36,2% студентів. Математичні розрахунки показали, що за методикою визначення емпатичних здібностей В. Бойка t-критерій Стьюдента дорівнює 3,9. Згідно з діагностикою рівня відповідальності, інтернальний рівень після формуального експерименту виявили 36,6% досліджуваних, решта залишилися екстерналами, але

показники діагностики у більшості з них підвищилися з 1–2 стенив до 4–5. Згідно з математичним обробленням даних, t-критерій Стьюдента за методикою РСК Дж. Роттера дорівнює 3,7.

Значним досягненням психокорекції вважаємо відсутність у досліджуваних високого рівня показників страху відкидання після проведення формуального експерименту. У 3,8% респондентів підвищився до норми рівень устремління до сприйняття. Показники рівня самооцінки в 53,6% респондентів, які виявили об'єктивну самооцінку, практично не змінилися, а в студентів, що виявили низький або завищений рівень, змінилися вбік нормального (середнього рівня), водночас із низьким рівнем самооцінки залишилися 8,2% учасників корекційних груп і завищеним – 23,4%. Математичні розрахунки показали, що за методикою з визначення самооцінки t-критерій Стьюдента дорівнює 4,7.

Під час реалізації процедури групової психокорекції виявилися гендерні особливості поведінки учасників. Гомогенна група, що складалася з дівчат, виявила більш серйозне ставлення до корекційних заходів, швидше згуртувалася, лагідно пройшла конфліктну фазу, усвідомлюючи необхідність відповідального ставлення до опанування ситуацій психологічного консультування. Гетерогенна група, до складу якої увійшли три хлопця, зазнала з боку учасників чоловічої статі гумористичного, жартивливого ставлення до корекційних заходів і своєї участі в них, а також отриманих результатів. Тобто спрацювали захисні механізми, які заважали на початковій стадії корекційного процесу активізації та згуртуванню групи загалом. Водночас в обох групах процеси групової динаміки пройшли на досить високому рівні, що дозволило учасникам в атмосфері психологічної безпеки досягти психокорекційної мети та розв'язати завдання з розвитку готовності майбутніх психологів до ситуацій психологічного консультування та професійної діяльності загалом.

Висновки із проведеного дослідження. Професія психолога вимагає особливих якостей і властивостей від особистості консультанта для здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін, а саме: емпатії, відповідальності, відвертості, доброзичливості та турботливості, позитивного ставлення до клієнта, в основі яких лежать впевненість у собі, адекватна самооцінка, доброзичливість, довіра до клієнта і життєвого процесу, комунікативні навички й вміння вселяти надію, мотивувати співрозмовника тощо.

Експериментальне дослідження, проведене зі студентами-психологами, із психокорекції та розвитку особистісних якостей психолога та професійної готовності до здійснення системної соціальної підтримки осіб із кризовими станами в умовах життєвих змін, яке охоплювало психодіагностику рівня визначених у теоретичному аналізі, необхідних психологу-консультанту особистісних якостей, розроблення та реалізацію процедури групової психокорекції з розвитку готовності студентів до ситуацій психологічного консультування та професійної діяльності загалом, вторинне обстеження після формувального експерименту, виявило ефективні шляхи з корекції формованого феномена, дозволило визначити недоліки та можливості психокорекційного процесу, певні ґендерні особливості корекційних груп.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г. Практическая психология. М.: Академический проект, 2001. 480 с.

2. Братусь Б. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 234 с.
3. Васильківська С. Основи психологічного консультування. К.: Ніка-центр, 2011. 424 с.
4. Венгер А. Психологическое консультирование и диагностика. М.: Генезис, 2007. 128 с.
5. Колесникова Г. Основы психологического консультирования. М.: Феникс, 2005. 96 с.
6. Колесникова Г. Психологическое консультирование. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 352 с.
7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. Групповая психотерапия. М.: Академический проект, 2005. 464 с.
8. Меновщиков В. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. М.: Смысл, 2002. 175 с.
9. Серый А., Яницкий М. Смысложизненные аспекты профессионального самоопределения студентов вуза. Ползуновский вестник. 2003. № 3–4. С. 80–85.
10. Сытник С. Основы психологического консультирования. СПб.: Дашков и Ко, 2008. 312 с.
11. Франкл В. Доктор и душа; пер. с англ. А. Бореев. СПб.: Ювента, 1997. 286 с.

УДК 159.922.73

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПОДРУЖЖЯ У ШЛЮБІ

Морозова О.В., аспірант
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті розглянуто результати дослідження соціально-психологічної підтримки суб'єктивного благополуччя подружжя у шлюбі. Розкрито основні принципи та етапи психокорекційної роботи в напрямку соціально-психологічної підтримки благополуччя подружжя у шлюбі. Розроблена психокорекційна програма для соціально-психологічної підтримки суб'єктивного благополуччя подружжя у шлюбі, спрямована на узгодженість поглядів, установок і адекватних форм емоційного реагування. Описані результати проведення психокорекційної роботи.

Ключові слова: подружжя, шлюб, соціально-психологічна підтримка, благополуччя подружжя.

В статье рассмотрены результаты исследования социально-психологической поддержки субъективного благополучия супругов в браке. Раскрыты основные принципы и этапы психокоррекционной работы в направлении социально-психологической поддержки благополучия супругов в браке. Разработана психокоррекционная программа для социально-психологической поддержки субъективного благополучия супругов в браке, направленная на согласованность их взглядов, установок и адекватных форм эмоционального реагирования. Описаны результаты проведения психокоррекционной работы.

Ключевые слова: супруги, брак, социально-психологическая поддержка, благополучие супругов.

Morozova O.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF WOMEN'S WELFARE DREAMS

In the article the results of research of social and psychological support of subjective well-being of spouses in marriage are considered. The main principles and stages of psycho-corrective work in the direction of socio-psychological support of spouses in marriage are described. A psycho-corrective program for socio-psychological support of the subjective well-being of spouses in marriage was developed, aimed at the consistency of their views, attitudes and adequate forms of emotional response. The results of the psycho-corrective work are described.

Key words: spouses, marriage, social and psychological support, well-being of spouses.



Постановка проблеми. Наразі суспільство перебуває на етапі змін і перебудов усіх сфер життя, які торкнулися і сімейної системи, в якій центральне місце займають подружні стосунки. Міжособистісна взаємодія подружжя – основа сімейного благополуччя та психологічного комфорту її членів. Якість шлюбних відносин багато в чому обумовлена сумісністю подружжя, їхньою соціальною та психофізичною відповідністю та узгодженістю поглядів, установок і звичних форм реагування.

Благополуччя в подружжі визначається через відчуття суб'єктивної задоволеності подружжя шлюбними стосунками, що відбивається на їхньому психоемоційному самопочутті. У зв'язку з цим стає досить складно говорити про гарне психоемоційне самопочуття і про те, що подружжя відчуває задоволеність шлюбом.

У соціальній психології накопичено значний теоретичний і практичний матеріал з подружнього благополуччя, але дуже мало досліджень, пов'язаних із розробкою психокорекційних програм, спрямованих на психологічну підтримку суб'єктивного благополуччя, задоволеність шлюбом, на психологічну допомогу подружжю, яке стикається з сімейними проблемами і потребує допомоги. Розробка таких програм може позитивно позначитися на благополуччі подружжя, допоможе зменшити кількість розлучень і збільшити народжуваність, впоратися із психологічними проблемами [1; 5; 6; 8; 9].

Зауважимо, що розбудова нашої держави та її розвиток є неможливими без зміцнення інституту сім'ї, яка у щоденному досвіді сконцентрувала споконвічні суспільні й особистісні проблеми і цінності, акумулювала невичерпний психолого-педагогічний потенціал, сконденсувала традиційні й оригінальні навчально-виховні тактики і життєві стратегії.

Виконуючи головну роль в архітектоніці людського буття, вона має свої механізми і закономірності, структурно-функціональні виміри, внутрішні і зовнішні детермінанти, психологічний мікроклімат, цілу систему унікальних духовних і матеріальних цінностей, крізь які сприймається увесь світ.

Кризова ситуація в країні не могла не відбитися на соціальному інституті сім'ї. Зниження народжуваності, деформація шлюбно-сімейних процесів, економічні проблеми, безробіття знижують адаптаційні можливості сім'ї і ведуть до порушення її функціонування та формування неконструктивних життєвих стратегій подружжя. Це дає підставу говорити про кризу сім'ї, її руйнування.

Особливих труднощів зазнає молода сім'я, яка сьогодні найбільше потребує уваги і підтримки як з боку держави, так і з боку вчених. Сучасні психологічні дослідження (С. Кратохвіл, А. Харчев, Е. Бургес та ін.) дають змогу стверджувати, що одним із найважчих і найскладніших періодів подружнього життя є період молодої сім'ї (до дев'яти років подружнього життя). Саме в цей час відбувається подружня адаптація, формуються сімейні норми і санкції, здійснюється оволодіння рольовою поведінкою. Одночасно в цей період загострюються майже всі проблеми подружнього життя.

Сімейна проблематика досить широко представлена як у соціологічних (С. Голод, В. Зацепін, М. Мацьківський, А. Харчев, Д. Чечот і ін.), так і психологічних (М. Алексєєва, Т. Буленко, Т. Говорун, С. Дворяк, Е. Ейдемільер, З. Кисарчук, І. Кочарян, О. Кочарян, Б. Херсонський, В. Юстицькіс та ін.) роботах. Психологічні дослідження здебільшого проводились у соціально-психологічному ключі, пов'язаному з вивченням сімейних очікувань, психологічної готовності до шлюбу, внутрішньо сімейних ролей (А. Волкова, М. Обозов та ін.).

Разом із тим питання структурно-динамічних особливостей формування неконструктивних життєвих стратегій подружжя та соціально-психологічні засоби їх корекції ще не знайшли достатнього висвітлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблема суб'єктивного благополуччя все частіше стає предметом дослідження у психології. Це викликано гострою для науки і практики необхідністю у визначенні того, що слугує підставою для внутрішньої рівноваги особистості, з чого вона складається, які емоційно-оцінні відносини лежать в її основі, яким чином вона бере участь у регуляції поведінки, яким чином можна допомогти особистості у розв'язанні проблеми благополуччя.

Благополуччя подружжя є безперервним процесом сходження і здійснення особистісної самоактуалізації; неблагополуччя і хвороба тягнуть за собою нездатність стати повноцінною людиною. Вивчення суб'єктивного благополуччя дозволить суттєво просунутися у розв'язанні проблеми збереження фізичного та психологічного благополуччя, підвищують якість життя і сприяють більш повній самоактуалізації особистості.

Виявлення механізмів формування і розвитку суб'єктивного благополуччя дозволить визначити їхній вплив на процес самоактуалізації, на такі її компоненти,

як потреба у визнанні, спілкуванні, самоповазі, самосприйнятті; дозволить вивчити конкретні форми поведінки, які дозволяють поліпшувати якість життя на всіх рівнях: фізичному, соціальному і духовному [2; 4; 7].

Науковцями розглядаються проблеми, з якими стикається подружжя в сучасному суспільстві, загальна задоволеність молодими людьми шлюбом і фактори, які на неї впливають. Якість шлюбних стосунків багато в чому обумовлена сумісністю подружжя, їхньою соціальною та психофізичною відповідністю та узгодженістю поглядів, установок і звичних форм реагування. Благополуччя в подружжі визначається через відчуття суб'єктивної задоволеності подружжя шлюбними стосунками, що відбивається на їхньому психоемоційному самопочутті. Дослідження благополуччя у шлюбі, подружньої сумісності та задоволеності відображені в роботах таких відомих вчених, як Н. Александрова, Ю. Альошина, Т. Андрєєва, В. Бойко, Л. Гозман, Е. Ейдемільер, С. Ковальов, М. Обозов, Ю. Орлов.

Дослідженням щастя, суб'єктивного благополуччя та задоволеності життям займалися такі відомі вчені, як Б. Ананьєв, М. Аргайл, Ф. Василюк, Г. Вороніна, У. Глассер, Д. Кемпбелл, А. Маслоу, Т. Молодиченко, К. Роджерс, С. Рубінштейн, П. Фесенко, Р. Шаміонов.

Судження про задоволеність, благополуччя будується саме на ставленні особистості до повноти, глибини, якості, тобто змістовних сторін подій і явищ, – їхніх контекстів. Тому, не змінивши ставлення до чогось, наприклад, до ситуації, що травмує, неможливо змінити стан. З цього випливає, що, в першу чергу, необхідно звернути увагу не стільки на власне динаміку афективних компонентів суб'єктивного благополуччя, скільки на ті контексти, на основі яких вони формуються, на їхні відносини і зв'язки [3; 6; 8].

Перш за все, дослідники виділяють у суб'єктивному благополуччі когнітивний (судження про задоволеність життям) і афективний (позитивні та негативні емоції) компоненти. У поняття суб'єктивного благополуччя необхідно включати і конкретні форми поведінки, які дозволяють поліпшувати якість життя на всіх рівнях (фізичному, соціальному і духовному) і дозволяють досягати високого ступеня самореалізації. Таким чином, складовими суб'єктивного благополуччя є судження про задоволеність життям, позитивні та негативні емоції (різні за частотою та інтенсивністю) і рівень самоактуалізації [5].

Основними теоретичними підходами до вивчення суб'єктивного благополуччя

є: цільовий підхід, що пов'язує суб'єктивне благополуччя з орієнтацією на кінцеву мету; ціннісний підхід, за яким прагнення до благополуччя визначає в якості мотиву діяльність людей, співвідношення між конкретним спонуканням і результатом діяльності; когнітивний підхід, який пояснює схильність деяких людей до переживання суб'єктивного благополуччя за допомогою пам'яті, мислення та інших когнітивних законмірностей; соціально-психологічний підхід, заснований на вивченні впливу соціально-психологічних факторів на суб'єктивне благополуччя особистості, одним з яких вважається соціальний стандарт; особистісний та ситуативний підходи. У психологічних дослідженнях суб'єктивного благополуччя існують два підходи. З одного боку, стверджується, що відсутність приємних подій веде до депресії, а з іншого – навпаки, депресія веде до нездатності отримувати задоволення від зазвичай приємних речей [9].

Функціональна побудова суб'єктивного благополуччя неоднозначна. Серед його функцій виокремлюють три основні: 1) регулятивна функція або функція адаптації. Вона полягає у регуляції внутрішнього самоставлення, самопочуття, а також взаємини із зовнішнім світом, які підсилюють адаптаційні можливості людини у сприйнятті себе і свого життя; 2) функція управління когнітивними процесами, які забезпечують адаптацію та інтеграцію особистості у соціумі, це реалізується в їхньому об'єднанні й організації у співвіднесенні актуальних і наявних знань і чуттєвого досвіду; 3) функція розвитку, що забезпечує творчий рух як в бік саморозвитку, так і в бік забезпечення зовнішніх умов для задоволення вищих потреб і приведення всієї системи в рівновагу [2; 3; 6].

Мета статті – розкрити результати дослідження соціально-психологічної підтримки суб'єктивного благополуччя подружжя в шлюбі.

Виклад основного матеріалу. Емпіричну базу дослідження склали 240 випробовуваних (120 подружніх пар), які перебувають в офіційному шлюбі, у віці від 30 до 48 років і стажем шлюбу від 10 до 15 років.

Учасниками дослідження ставало лише подружжя, яке висловило обопільне бажання взяти участь у тестуванні. Це певною мірою підвищило ймовірність точності результатів діагностики завдяки досить високому ступеню щирості відповідей.

Для проведення дослідження нами використані наступні методики: оновлений «Оксфордський опитувальник щастя» (Oxford Happiness Inventory (OHI) М. Аргай-



ла та «Шкала суб'єктивного благополуччя» (Scale of Subjective Well-Being (SWB) Perrudel-Badou, Mendelsohn і Chiche в адаптації М. Соколової. Зв'язок між шкалами цих методик встановлювався за допомогою факторного аналізу, який здійснювався на основі кореляцій, отриманих методом моментів Пірсона.

Виявлено фактори, зміст яких виражено шкалами ОНІ і SWB та які відповідають типам благополучних/неблагополучних досліджуваних. За результатами факторного аналізу параметрів встановлено такі факторні навантаження: за шкалою «Контроль над обставинами» – 0,624, «Прийняття себе» – 0,542, «Позитивне ставлення до інших» – 0,379 (фактор «реалізм – утопізм»); за шкалою «Задоволеність справжнім життям» – 0,766, «Задоволеність своїм минулим» – 0,543, «Незалежність» – 0,607, «Позитивна оцінка свого здоров'я» – 0,593 (фактор «емоційний комфорт – емоційний дискомфорт»); за шкалою «Ціль життя» – 0,686, «Надія на майбутнє» – 0,532, «Особистісне зростання» – 0,668 (фактор «спрямованість на творчість – орієнтація на гедонізм»).

Дані факторного аналізу дозволили здійснити розподіл досліджуваних на дві групи: «благополучних», яку склали 42% досліджуваних, і «неблагополучних» – 58% із 240 випробовуваних, а математична обробка результатів дослідження за допомогою параметричного коефіцієнту *t*-критерію Стьюдента надала можливість визначити суттєві відмінності у виділених групах за всіма шкалами, що дозволяє вважати їх такими, що належать до різних вибірок.

У якості основних параметрів емоційно-оцінного компонента суб'єктивного благополуччя були проаналізовані показники за наступними шкалами ОНІ: оптимізм, задоволеність справжнім життям, задоволеність своїм минулим, надія на майбутнє, позитивне ставлення до інших людей, прийняття себе і автентичність, самооцінка здоров'я. Аналіз результатів показав, що випробовувані груп I і II відрізняються вираженістю за всіма перерахованими вище шкалами, при цьому в групі «неблагополучних» середньогрупові оцінки за названими параметрами статистично достовірно нижчі. Виявляючи специфіку сприйняття характеру міжособистісних стосунків у парі обома партнерами, ми встановили, що представники групи I визнають взаємний позитивний характер стосунків у середньому на 65%. Аналогічний показник у респондентів групи II – 32%. Таким чином, суб'єктивно благополучні випробовувані (група I) схильні оцінювати стосунки в більш пози-

тивному контексті незалежно від того, як ці стосунки сприймаються чоловіком або жінкою. У представників групи II виявлені низькі показники за багатьма шкалами, що свідчить про загальний емоційний дискомфорт, дратівливість і неприйняття себе та інших.

Встановлено, що частина респондентів має низький тестовий бал за шкалою «надія на майбутнє», тобто майбутнє для них представляється як бажане, але недосяжне, тим самим вони відмовляються від прагнень до кращого. Подружні пари, в яких обидва партнери відносяться до групи II, взаємні оцінки стосунків подружжям значною мірою неузгоджені та часто негативні. Крім того, стосунки в таких діадах найчастіше виявляються непаритетними: або один з подружжя дійсно є лідером (це визнає і другий з подружжя), або кожен із партнерів має претензії на лідерство, які насправді не реалізуються.

Проаналізувавши отримані дані, нами розроблено психокорекційну програму для групи II. Складаючи різного роду корекційні програми, необхідно спиратися на наступні принципи: принцип єдності корекції та діагностики; принцип урахування соціально-психологічних та індивідуальних особливостей клієнта; принцип комплексності методів психологічного впливу; принцип опори на різного рівня організації психічних процесів; принцип програмованого навчання; принцип зростання складності; принцип урахування обсягу і ступеня різноманітності матеріалу; принцип урахування емоційної складності матеріалу.

Програма корекційної роботи повинна бути психологічно обґрунтованою. Успіх корекційної роботи залежить, насамперед, від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різних здібностей клієнта.

Індивідуальна модель корекції містить у собі визначення індивідуальної характеристики психічного розвитку клієнта, його інтересів, навченості, типових проблем; виявлення провідних видів діяльності або проблем, особливостей функціонування окремих сфер у цілому, визначення рівня розвитку різних дій; складання програми індивідуального розвитку з опорою на більш сформовані сторони, дії ведучої системи для здійснення переносу отриманих знань у нові види діяльності та сфери життя конкретної людини. Психокорекційний комплекс включає чотири основних блоки: діагностичний; установчий; корекційний; блок оцінки ефективності корекційних впливів.

При складанні психокорекційної програми необхідно враховувати наступні моменти: чітко формулювати цілі корекційної роботи; визначити коло завдань, які конкретизують цілі корекційної роботи; чітко визначити форми роботи (індивідуальна, групова чи змішана) з клієнтом; відібрати методики і техніки корекційної роботи; визначити загальний час, необхідний для реалізації всієї корекційної програми; визначити частоту необхідних зустрічей (щоденно, раз на тиждень, 2 рази на тиждень і т.д.); визначити тривалість кожного корекційного заняття (від 10-15 хв. з початку корекційної програми до 1,5-2 год. на заключному етапі); розробити корекційні програми та визначити зміст корекційних занять; реалізувати корекційні програми (необхідно передбачити контроль динаміки ходу корекційної роботи, можливості внесення доповнень і змін до програми); підготувати необхідні матеріали та обладнання.

Після завершення корекційних заходів складається психологічний чи психолого-педагогічний висновок про цілі, завдання і результати реалізованої корекційної програми з оцінкою її ефективності.

Розроблений психокорекційний комплекс для підтримки благополуччя молоді у шлюбі включає наступні вправи, процедури і техніки. Вправа «Спогади», яка мала на меті тренування здатності відкрито виражати себе, свої почуття і думки, вміння адекватно сприймати недоліки свої та оточуючих, прощати себе та іншого; вправа «Сильні риси характеру» – на тренування вміння усвідомлювати свої сильні сторони, ті риси свого характеру, які є точкою опори в різні моменти життя; вправа «Різні події» – на усвідомлення тих неприємних подій, які сприяють зростанню емоційної напруги, заважають радіти життю; вправа «Позитивне мислення» – на розвиток позитивного мислення, усвідомлення позитивних сторін навіть у найнеприємніших ситуаціях; вправа «Мої недоліки» – на розвиток усвідомлення своїх позитивних рис, які повинні переважати над якостями, які ускладнюють життя людини; вправа «Рефлексія» – на рефлексію свого ставлення до оточуючих і до себе, усвідомлення своїх ціннісних орієнтацій та ін. Також був використаний ряд технік, які виступали в ролі домашнього завдання для учасників психокорекційної роботи: техніки, спрямовані на визначення граней свого «Я»; техніки, спрямовані на підвищення самооцінки; техніки для відображення внутрішніх конфліктів; техніка «Зарядка позитивного мислення».

Розробивши і провівши психокорекційну програму, нами було повторно проведене дослідження суб'єктивного благополуччя респондентів групи II. Поліпшилися показники за наступними шкалами: «Позитивне ставлення до інших людей» ($\varphi=2,04$; $p\leq 0,01$), а за шкалою «Прийняття себе та автентичність» вони значно зросли ($\varphi=2,58$; $p\leq 0,01$). Збільшилися показники за шкалами «Оптимізм» ($\varphi=2,64$; $p\leq 0,01$) та «Надія на майбутнє» ($\varphi=1,67$; $p\leq 0,02$). Встановлено статистично достовірну різницю в показниках за шкалою «Задоволеність справжнім життям» ($\varphi=2,01$; $p\leq 0,01$).

Необхідно відзначити, що взаємини між подружжям після проведення психокорекційної роботи також поліпшилися, тому що поліпшилося сприйняття респондентами самих себе, ставлення до інших людей і підвищилися показники за шкалою «задоволеність справжнім життям».

Слід зазначити, що на думку J. Cyber і P. Harrof, подружжя перебуває в постійній внутрішній боротьбі між потребою перебування на самоті і страху перед ним. На підставі цього дослідники виділили такі типи шлюбу:

1. Звично-конфліктний шлюб;
2. «Мертвий» шлюб;
3. Нейтрально-толерантний шлюб;
4. Згуртований шлюб.

Очевидно, що терапевтичні завдання в цих різних типах шлюбу розрізняються. Наприклад, нейтрально-толерантне партнерство часто поєднується з недостатньою готовністю до шлюбу, особистісним інфантилізмом. Тотальний шлюб сильно прив'язує партнерів один до одного і формує співзалежну поведінку. Тому незначне відхилення від звичного сімейного функціонування може породжувати глибокі конфлікти, високу емоційну напругу (такий тип сім'ї часто зустрічається у партнерів-невротиків з патологічним взаємодоповненням).

Висновки. З'ясовано, що проблемою психологічного благополуччя сім'ї є прагнення кожного із подружжя задовольнити, перш за все, власні потреби, мінімізація узгодженості дій у процесі внутрішньосімейної активності, що призводить до порушення сімейної стабільності й зниження задоволеності подружньою взаємодією та шлюбними стосунками. Реалізація програми соціально-психологічної підтримки благополуччя подружжя в шлюбі мала позитивні наслідки: показники суб'єктивного благополуччя підвищилися за такими параметрами, як оптимізм, задоволеність справжнім життям, задоволеність своїм минулим, надія на майбутнє, позитивне ставлення до інших людей, прийняття себе



та автентичність. Це значно поліпшило стосунки в подружжі. У результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності рівня задоволеності сімейним життям між результатами початкового та кінцевого діагностичних зрізів. Доведено дієвість розробленої програми, що зумовлює можливість її широкого використання в соціально-психологічній роботі з подружжям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
2. Артамонов С.В. Ценностные установки на брачные отношения и особенности их становления / С.В. Артамонов, Л.А. Коростылева. – СПб.: Питер, 2002. – 276 с.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические

аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

4. Истратова О.Н. Справочник по групповой психокоррекции / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Р.-н-Д: Феникс, 2010. – 443 с.

5. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности / Л.В. Куликов. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 405–442 с.

6. Прутченков А.С. Тренинг личностного роста / А.С. Прутченков. – М.: Творческая педагогика, 2009. – 47 с.

7. Савченко Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М.: ИП РАН, 2008. – 170 с.

8. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція / І.М. Цимбалюк. – К.: Професіонал, 2005. – 662 с.

9. Эксакусто Т.В. Тренинг позитивного мышления. Коррекция счастья и благополучия / Т.В. Эксакусто. – Р.-н-Д: Феникс, 2012. – 427 с.

УДК 316.6:304.043.5

КОМУНІКАТИВНІ ПРАКТИКИ ТА СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Позняк С.І., к. психол. н.,
старший науковий співробітник лабораторії психології
політичної поведінки молоді

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

У статті проаналізовано теоретичні підходи до вивчення комунікативних практик соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді та представлено результати емпіричного дослідження комунікативних практик та стратегій соціальної взаємодії студентства різних регіонів країни.

Ключові слова: комунікативна практика, соціальна взаємодія, самоідентифікація, громадянська та національна самоідентифікація, комунікативні стратегії, студентська молодь.

В статье проанализированы теоретические подходы к изучению коммуникативных практик социального взаимодействия как фактора гражданской и национальной самоидентификации студенческой молодежи и представлено результаты эмпирического исследования коммуникативных практик и стратегий социального взаимодействия студенчества разных регионов страны.

Ключевые слова: коммуникативная практика, социальное взаимодействие, самоидентификация, гражданская и национальная самоидентификация, коммуникативные стратегии, студенческая молодежь.

Pozniak S.I. COMMUNICATION PRACTICES AND STRATEGIES OF SOCIAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF STUDENT CIVIC AND NATIONAL SELF-IDENTIFICATION

The article deals with the analysis of the theoretical approaches to investigating communication practices of social interaction as a factor of student civic and national self-identification, as well as presentation of the outcomes of the empirical research of student communication practices and strategies of social interaction in different regions of the country.

Key words: communication practice, social interaction, self-identification, civic and national self-identification, communication strategies, student youth.

Постановка проблеми. В умовах еволюції інформаційного суспільства актуалізуються питання про нові методологічні підходи до пояснення специфіки його соціокультурних феноменів і проблем громадянської та національної самоідентифікації зокрема. Один із таких підходів до дослідження соціальних явищ і процесів пропонується теорією соціальної комунікації, де суспільство розглядається як структура, яка відтворює себе і має цілісний та системний характер завдяки комунікативним зв'язкам своїх членів [1]. Відповідно, методологічно обумовленим і актуалізованим є поняття «комунікативна практика», вивчення комунікативних практик залучення до соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації соціальної групи та її членів.

Метою статті є окреслити базові концептуальні положення підходу до вивчення комунікативних практик залучення до соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді; представити модель емпіричного дослідження комунікативних практик студентства та обговорити отримані результати.

Аналіз досліджень і публікацій. «Комунікативна практика» розглядається як різновид соціальної практики, основи концептуалізації якої закладені теорією соціальної дії, дослідженнями М. Вебера, Т. Парсонса, П. Бурдьє, Е. Гідденса, П. Бергера і Т. Лукмана. У сучасній соціальній науці соціальні практики визначаються як узвичайнені рутинні соціальні дії, які ґрунтуються на колективному досвіді суб'єкта і, за узагальненням Г. Гарфінкеля, мають такі основні характеристики: колективний характер, рутинність, можливість спостереження та рефлексивність [2]. Соціальні практики забезпечують стабільність соціального досвіду і відтворення соціальних інститутів.

Комунікація як соціальна дія є способом досягнення та збереження консенсусу, солідарності та стабільності суспільства згідно з теорією комунікативної дії Ю. Габермаса. Поняття життєвого досвіду дослідник розглядає як контекст комунікативної дії, як «сховище» смислів, які можна використовувати для інтерпретацій різних ситуацій взаємодії з метою досягнення консенсусу [3].

У методологічному підході Н. Лумана [4], насамперед розглядається така властивість комунікації, як підтримка самовідтворення суспільства. Комунікація є смисловим відтворенням суспільства. Семантичне структурування соціальної системи забезпечує необхідну зв'язаність, а через неї і

цілісність суспільства. Особистість є носієм смислів, заради яких відтворюється система комунікацій.

Вибір індивідом дій, які забезпечують адекватне сприйняття і передачу інформації в конкретній ситуації відбувається в процесі реалізації комунікативних практик. У них індивідом, який репрезентує систему знань, норм, цінностей та зразки поведінки, прийняті у конкретному комунікативному середовищі [5], осмислюється інформація і співвідноситься зі смислами партнерів по комунікації з метою досягнення певного рівня взаєморозуміння, а, отже, відбувається і спільне смислотворення [1].

Таким чином, *комунікативні практики* виступають чинником структурування соціальної діяльності, інструментом відтворення, інтерпретацій і конструювання смислів щодо цілей, способів, норм та правил соціальної взаємодії. Комунікативні практики мають ознаки як узвичайнених рутинних соціальних дій, так і інтенціональної, раціональної та соціально регламентованої діяльності, яка спрямована на передачу/прийняття соціально значущої інформації та відтворення систем комунікації різного рівня.

У межах комунікативно-дискурсивного підходу комунікації комунікативні практики розглядаються як чинник розвитку самосвідомості людини, презентації та захисту її інтересів, а також інтересів соціальних груп і суспільства в цілому, ініціювання різних способів самоорганізації, залучення до соціальної активності, а, отже, і визначення життєвих орієнтацій особистості та групи, оформлення її національної ідентичності.

Реалізуючи комунікативні практики, суб'єкт конструює не тільки оточуючу соціальну та політичну реальність, але й своє «я» як соціально-культурний, соціально-політичний конструкт, який постійно взаємодіє з іншими в різних контекстах та ролях (громадянській зокрема) і, відповідно, формує уявлення про себе, самооцінку, яка певною мірою є відображенням себе як «узагальненого іншого» [1], що дозволяє розглядати комунікативні практики як чинник громадянської та національної самоідентифікації.

Самоідентифікація – це усвідомлення себе як соціального актора, який діє у певній системі мотивів і цілей, один з механізмів міжособистісного сприйняття, завдяки якому суб'єкт комунікації моделює смислове поле партнера по спілкуванню і, відповідно, вибудовує власні моделі поведінки. Поняття самоідентифікації можна розглядати як синонімічне поняттю самокатегоризації, запропонованому Дж. Тернером [6],



яке означає соціальну категоризацію індивідом самого себе.

Однак, на думку С. П. Поцелуєва, важливо не перебільшувати можливості особистісного самопізнання в процесі конструювання соціальних ідентичностей та усвідомлювати, по-перше, роль неусвідомлених механізмів розвитку ідентичності, і, по-друге, сучасні маніпулятивні технології, які задають «правильні» символічні зв'язки між членами спільнот, уніфікуючи ідентифікацію з найважливішими соціально-політичними символами [7].

Важливим аспектом вивчення проблеми самоідентифікації в рамках завдань нашого дослідження є проблема підтримання індивідом позитивної соціальної ідентифікації, коли ідентифікація є не тільки когнітивним, а й мотиваційним феноменом. На думку Г. Тешфела і Дж. Тернера [8], людині притаманне прагнення до позитивного образу самої себе. Тому прагнення суб'єкта до досягнення та збереження позитивної соціальної ідентичності є однією з основних закономірностей динаміки соціальної ідентифікації.

Втім, існує також низка досліджень, які акцентують здебільшого процес самоверифікації, за якого тенденції до підтвердження як позитивних, так і негативних думок про себе відзначаються як рівноправні. Індивіди обирають партнерів по взаємодії, які підтверджують їхнє уявлення про себе, навіть, якщо такі уявлення є негативними [9].

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладені вище положення окреслюють загальні підходи до вивчення комунікативних практик та вибору стратегії емпіричного дослідження комунікативної соціальної взаємодії в контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді. З метою операціоналізації моделі емпіричного дослідження ми звернулися до аналізу теорії соціальної взаємодії, проведеного в процесі попередніх досліджень, та запропонованих нами параметрів соціальної взаємодії [10]. В результаті було сформульовано наступні базові положення моделі дослідження комунікативних практик соціальної взаємодії.

Комунікативними практиками соціальної взаємодії є комунікативні дії, спрямовані на підтримку системи індивідуальних і колективних диспозицій щодо розвитку соціальних зв'язків.

Комунікативні практики соціальної взаємодії інтерпретуються як індивідуальний та колективний ресурс громадянської та національної самоідентифікації і залежно від соціальної ситуації, цілей та мотиваційно-ціннісних орієнтацій суб'єкта, можуть

мати як позитивні, так і негативні наслідки для інтенсифікації громадянської та національної ідентичності суб'єкта.

Комунікативні практики соціальної взаємодії розглядаються у двох аспектах: структурному – як спосіб підтримки сталих взаємозв'язків – мереж, у яких відбувається соціальне залучення, та культурному – як засіб узгодження цінностей, норм та смислів, на основі яких вибудовуються соціальні зв'язки. Виділяються три компоненти практик соціальної взаємодії: нормативний або поведінковий (уміння та готовність до взаємодії), ставленнєвий (характер зв'язків між людьми) та когнітивний (спільні смисли, цінності, образи та наративи, що лежать в основі інтер- та інтрагрупової взаємодії).

Емпіричне дослідження комунікативних практик залучення до соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації молоді здійснювалось у два етапи. *На першому етапі* було проведено глибинне інтерв'ю для операціоналізації теоретичної моделі дослідження: виявлення нормативних, ставленнєвих та когнітивних аспектів сценаріїв комунікативної поведінки студентської молоді. Метою *другого етапу* було дослідження комунікативних практик інтра- та інтергрупової комунікації молоді на різних рівнях соціальної взаємодії: участь, ставлення, інтерпретація базових смислів. Для його реалізації було застосовано метод його семантичного диференціалу та метод незакінчених речень і здійснювався він за спеціально розробленим опитувальником.

Глибинне інтерв'ю, до якого було залучено 14 респондентів – представників студентської молоді м. Києва, здійснювалось за спеціально побудованим гайдом. Структура гайда і, відповідно, його запитання розроблялися з урахуванням попередньо визначених параметрів соціальної взаємодії: стосункові (довіра, взаємність, розуміння і прийняття норм та цілей співпраці, визнання зобов'язань, партнерства та відповідальності); когнітивні (спільні змісти та смисли, які вироблені та використовуються індивідами або групами в інтергруповій або інтрагруповій взаємодії); та поведінкові (настанови та готовність суб'єкта створювати зв'язки з іншими в межах певної соціальної структури). Оскільки комунікативні практики соціальної взаємодії вивчалися в контексті їх впливу на громадянську на національну самоідентифікацію, смислове навантаження запитань віддзеркалює такі показники громадянської та національної ідентичності, як громадянська, національна та етнічна самокатегоризація, політико-правова осві-

ченість, знання та розуміння принципів та цінностей демократичної взаємодії і готовність до їх застосування в різних сферах суспільного життя, лояльність до політичної спільноти, важливість належності до етнічної групи та патріотизм, правосвідомість і відповідальність, толерантність, громадянська чеснота, політична і громадянська активність.

Для заглиблення в контекст респондентам пропонувалися такі запитання: Чи вважаєте ви себе успішним комунікантом? Які проблеми є предметом вашої комунікації з родиною/друзями/однолітками, представниками громадських організацій тощо? Які фактори сприяють кращому порозумінню між партнерами? Чи існують національні особливості комунікації?

Другий блок запитань стосувався сфери соціального залучення та мережевих зв'язків, які підтримують респонденти, і відповідав поведінковим параметрам соціальної взаємодії. Тут респондентам було запропоновано відповісти на такі запитання, як, наприклад: Членом якої громади ви себе вважаєте? Що об'єднує вас з її членами? Опишіть одну з ситуацій вашого активного залучення. Чи відчуваєте ви свою належність до національної спільноти? Як вона виявляється?

Третій блок містив запитання щодо ставлень, зобов'язань та норм соціальної взаємодії та комунікації (ставленнєві параметри соціальної взаємодії) на кшталт: Від чого, на вашу думку, залежить успішність комунікації на рівні сім'ї, друзів, місцевої громади, нації та держави? Які громадянські/соціальні обов'язки ви маєте і чи завжди ви готові їх виконувати або очікувати їх виконання від інших?

У четвертому блоці респондентам було запропоновано запитання щодо семантичних аспектів комунікації: Якими спільними досягненнями вашої сім'ї, друзів, студентської/місцевої/національної спільноти ви пишаєтесь? Які національні досягнення надають вам відчуття гордості та комфорту? Що непокоїть? Чи зрозумілі вам поняття прав людини, верховенства права, соціальної справедливості, громадянської відповідальності? Які є найактуальнішими для вас?

У результаті опрацювання відповідей респондентів було виявлено нормативні, ставленнєві та когнітивні аспекти комунікативної поведінки молоді та зібрано дані для підготовки інструментарію другого етапу емпіричного дослідження – регіонального опитування студентства.

Дані аналізу відповідей досліджуваних у ході інтерв'ю дозволили також зробити

деякі попередні висновки щодо особливостей комунікативних практик та стратегій соціальної взаємодії. Серед особливостей зазначимо, насамперед, такі: лібералізм та толерантність до інших думок; непривабливість радикальних поглядів; уникання спілкування щодо релігійних поглядів; акцентована громадянська та національна ідентичність; розмитість етнічної ідентичності; ідентифікація з пострадянським комунікативним простором, що визначається спільним минулим та спільними проблемами, Захід – інший; детермінанта комунікації з однолітками, сусідами, представниками інших поколінь – спільність інтересів, рівність, у тому числі ґендерна; детермінанта комунікації в сім'ї – підкорення встановленим (спільним) нормам та правилам; детермінанта комунікації з владою – відсторонення та очікування змін щодо верховенства права та забезпечення прав людини.

На другому етапі емпіричного дослідження респондентам було запропоновано опитувальник, що складався з трьох частин. Перша – опитувальник за методом семантичного диференціалу, що включав 63 суждення з приблизно рівною кількістю шкал за кожним із визначених компонентів соціальної взаємодії; друга – перелік форм взаємодії, в яких найчастіше виявляється громадянська і національна самоідентифікація респондентів, для ранжування; третя – список незакінчених речень для більш поглибленого вивчення смислів, що структурують стратегії соціальної комунікації студентської молоді.

В опитуванні взяли участь 222 респонденти з різних регіонів країни: Центру, Сходу, Півдня та Заходу. На основі факторного аналізу даних опитування за методом семантичного диференціалу було визначено координати семантичного простору комунікативних практик студентства за загальним масивом даних у цілому по країні.

Факторна модель комунікативних практик респондентів має 69,76 % сумарної дисперсії і складається з ієрархії таких компонентів: довіра та відповідальність (F_1), національна ідентичність і національний характер (F_2), громадянська позиція (F_3), правила соціальної комунікації (F_4), комунікативні преференції (F_5), агенти впливу (F_6).

Структура моделі свідчить про те, що комунікативні практики соціальної взаємодії молоді детерміновані смислами довіри та відповідальності. На це вказує зміст першого найбільш навантаженого фактора (внесок у сумарну дисперсію 21,88%). Довіра тут представлена в контексті національного характеру співвітчизників, чин-



ника комунікації з владою, громадянської участі, правосвідомості та відповідальності, суспільного дискурсу й інтра- та інтерпоколінної взаємодії.

Аналіз одномірного розподілу даних показав, що респонденти значною мірою зважають на соціальну довіру та взаємність як прояв національного характеру. Однак вони не визначилися з тим, чи притаманні ці ставлення їхній національній спільноті, чи ні. Щодо взаємодії з владою, то більшість досліджуваних (55,0%) засвідчили, що саме недовіра до неї є об'єднуючим чинником для громадян, і лише близько 20% не погодилися з такою думкою. 68,20% позитивних реакцій на судження «Люди переконані, що рішення в політиці приймають тільки багаті» проти 14,28% негативних і 17,15% відповідей «і так, і ні» підкреслює роль соціального розшарування у суспільстві як чинника недовіри між владою та громадянами. На загальний рівень довіри в суспільстві і його оцінку молоддю може вказувати реакція на судження «У нашому суспільстві не заведено виносити проблеми на обговорення – їх або замовчують, або списують на обставини», з яким погодилась половина респондентів і чверть відповіла негативно. Так само, як і в суспільстві, існує практика запобігання обговоренню спірних питань на міжособистісному рівні. Так, більшість досліджуваних визнала, що вони часто жартують з проблеми, яку не можуть розв'язати, щоб простіше було з нею впоратися.

Значне місце у семантичному просторі комунікативних практик соціальної взаємодії досліджуваних належить значенням, пов'язаним з *національною ідентичністю та особливостями національного характеру*, про що свідчить другий за ієрархією фактор (12,88% внеску в сумарну дисперсію). 60,06% респондентів демонструють лояльність до батьківщини, погоджуючись із твердженням про те, що краще жити там, де ти народився і відпочивати там, де хочеться, ніж шукати дім там, де його немає. 64,86% досліджуваних декларують, що їм близьке все українське і зокрема українська культура. Твердження ж «Мої співгромадяни толерантні по відношенню до інших поглядів» не було підтримане більшістю респондентів. Не отримало підтримки більшої частини і судження «Найпростіше знайти порозуміння з людьми своєї етнічної групи», яке було підтримане лише 32,13% респондентів. Такий результат з урахуванням даних глибинного інтерв'ю може свідчити про аморфність етнічної ідентифікації досліджуваних.

Третій фактор під назвою «*громадянська позиція*» (10,18% внеску в сумарну

дисперсію) артикулює значення громадянської суб'єктності, яка, як виявилось, має досить слабкі позиції в соціальній поведінці студентства. Лише 35,58% досліджуваних визнали, що мають свою громадянську позицію й активно декларують її у взаємодії з іншими. 32,28% підтвердили, що можуть навести приклади своєї активної громадянської участі. А от судження «Я завжди позиціоную себе як українець(нка) і відстоюю інтереси своєї держави» було підтримане більшістю опитуваних. Переважною більшістю респондентів схвалене твердження про те, що активні громадяни переконані, що Україна має шанс, якщо кожен змінить ставлення до своїх прав та обов'язків і свої життєві пріоритети. Такий контраст у реакції респондентів на перші два судження порівняно з останніми чотирма може бути свідченням невідповідності реальної комунікативної поведінки декларованій і прагнення студентства відповідати соціальним очікуванням.

Аналіз суджень, які складають фактор «правила соціальної комунікації» (9,80% сумарної дисперсії) вказує на ліберальність комунікативних практик опитуваних: для більшості респондентів у міжособистісному спілкуванні немає заборонених тем, різні політичні погляди, різниця в віці та статусі не є перешкодою у спілкуванні. Відповідальність виявилася також акцентованою рисою комунікативних практик студентства. 82,03% опитуваних вважають, що людина, яка встановлює свої правила гри, повинна розуміти, що буде нести відповідальність за їхні наслідки.

Найменш інформативними виявилися фактори «*комунікативні переваги*» та «*агенти впливу*» (7,84% та 7,18% внеску в сумарну дисперсію відповідно). Аналіз суджень, які їх складають, та одномірний розподіл даних свідчить про гнучкість та відсутність жорстких настанов респондентів щодо вибору партнерів по комунікації та способів взаємодії з метою досягнення поставленої цілі. Так, 50,90% опитуваних підтримали твердження, що не треба боятися правил – їх потрібно руйнувати і змінювати. Щодо агентів впливу, то респонденти актуалізували роль батьків, викладачів та людей, старших за віком і статусом.

Останнє підтверджується результатами ранжування респондентами форм взаємодії, в яких найчастіше реалізується їхня громадянська і національна самоідентифікація. За відповідями респондентів найчастіше це відбувається в дискусіях з однолітками (76,50% відповідей), під час обговорень з батьками (67,74%) та в дис-

кусіях з викладачами (36,87%). Найменш продуктивними формами взаємодії з точки зору громадянської та національної самоідентифікації студентство визнало участь у традиційних громадянських та національних діях (7,37 %) і участь у політичних об'єднаннях (3,23 %).

У цілому ж результати факторного аналізу загального масиву даних опитування студентства дозволяють актуалізувати запропоновану за результатами глибинного інтерв'ю робочу типологію комунікативних стратегій соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації, яка включає три типи практик: *партиципативні, деліберативні та практики відсторонення або очікування*. Видається, що різним формам соціальної взаємодії переважно характерні певні типи комунікативних стратегій. Так, практики відсторонення або очікування в цілому відповідають взаємодії площини «громадянин – влада», деліберативні практики реалізуються у площині «громадянин – суспільство», партиципативні практики – у площині «громадянин – найближче оточення».

Висновки. Емпіричне дослідження комунікативних практик соціальної взаємодії як чинника громадянської та національної самоідентифікації молоді ґрунтується на базовому теоретичному положенні про те, що в процесі комунікації суб'єкт конструює не тільки оточуючу соціальну та політичну реальність, але й своє «я» як соціально-культурний, соціально-політичний конструкт, який постійно взаємодіє з іншими в різних контекстах та ролях (громадянській зокрема) і, відповідно, формує уявлення про себе, яке є відображенням себе як узагальненого іншого.

За результатами емпіричного дослідження встановлено, що семантичний простір комунікативних практик соціальної взаємодії студентства детермінований смислами довіри та відповідальності. Запропоновано робочий варіант типології комунікативних стратегій молоді, складовими якої є партиципативні і деліберативні практики, а також практики відсторонення або очікування. Визначено найпродуктивніші та найменш продуктивні форми соціальної взаємодії, в яких реалізується громадянська і національна самоідентифікація студентської молоді. Найпродуктивнішими виявились такі форми, як дискусії з однолітками, батьками та викладачами. Найменш продуктивними – участь у традиційних громадянських

та національних ритуалах і членство в політичних об'єднаннях.

Подальший аналіз та інтерпретація зібраних у ході дослідження емпіричних даних, зокрема його проєктивного етапу, дозволять перевірити та уточнити представлені висновки, а також здійснити порівняльний аналіз комунікативних практик та стратегій соціальної взаємодії студентської молоді різних регіонів з метою виявлення їхніх регіональних особливостей. Цим завданням буде присвячено наступний етап дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сергодеева Е.А. Коммуникативные практики в повседневности информационного общества / Е.А. Сергодеева, Е.О. Бурчикова // Теория и практика общественного развития, 2015. – № 12. – С. 317-319.
2. Зотов В.В. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества / В.В. Зотов, В.А. Лысенко // Теория и практика общественного развития, 2010. – № 3. – С. 53-55.
3. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб., 2007. – 335 с.
4. Хабермас Ю. Гражданство и национальная идентичность / Ю. Хабермас. <http://www.hrighs.ru/hrighs/text/b/Chapter5.htm>, 2000.
5. Луман Н. Теория общества / Н. Луман // Теория общества. Фундаментальные проблемы. – М., 1999. – 416 с.
6. Тернер Дж. Социальная идентичность самокатегоризация и группа / Дж. Тернер, П. Оукс, С. Хэслем, В. Дэвид // Иностранная психология, 1994 – Т. 2. – № 2(4). – С.8-17.
7. Поцелуев С.П. Символические средства политической идентичности. К анализу постсоветских случаев / С.П. Поцелуев // Трансформация идентификационных структур в современной России: сборник статей / Под ред. Т.Г. Стефаненко. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001. – 106–159 с.
8. Tajfel H. The social identity theory of intergroup behavior / H. Tajfel, J. C. Turner // Psychology of intergroup relations / Ed. by S. Worchel, W. G. Austin. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – 7-24 p.
9. Swann W.B. To Be Adored or to Be Known. The Interplay of Self-Enhancement and Self-Verification / W.B. Swann // Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior / Ed. by E.T. Higgins, R.M. Sorrentino. – New York: Guilford Press, 1990. – Vol. 2. – 408-448 p.
10. Позняк С.І. Концептуальні основи дослідження соціального капіталу як чинника громадянського залучення / С.І. Позняк // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М. М. Слюсаревського – К: Міленіум, 2012. – Вип. 13. – С. 75-84.



УДК 159.923.31:616.89

ФАХОВІ МОЖЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПАЛІАТИВНИХ КЛІЄНТІВ

Туркова Д.М., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Криворізький державний педагогічний університет

У роботі висвітлено особливості використання видів, методів та прийомів психологічної роботи соціальними працівниками в процесі надання паліативної допомоги з розвитку психосоматичної компетентності. Подається психодіагностичний комплекс з вивчення тілесного Я членів родини. Пропонуються рекомендації щодо використання колоди метафоричних асоціативних карт «Перелом» у роботі з сім'єю з діагностичною та розвивальною метою.

Ключові слова: соціальні працівники, психосоматична компетентність, тілесне Я, паліативні клієнти, паліативна допомога.

В работе рассмотрены особенности использования видов, методов и приемов психологической работы социальными работниками в процессе оказания паллиативной помощи по развитию психосоматической компетентности. Предоставляется психодиагностический комплекс по изучению телесного Я членов семьи. Предлагаются рекомендации по использованию колоды метафорических ассоциативных карт «Перелом» в работе с семьей с диагностической и развивающей целью.

Ключевые слова: социальные работники, психосоматическая компетентность, телесное Я, паллиативные клиенты, паллиативная помощь.

Turkova D.M. THE SOCIAL WORKERS'S PROFESSIONAL OPPORTUNITIES IN THE PROCESS OF FORMING THE PSYCHOSOMATIC COMPETENCE OF PALLIATIVE CLIENTS

In the article had been considered the specifics of the using by social workers types, methods and techniques of psychological work during the palliative care to forming psychosomatic competence. The complex of psychological diagnostics methods for exploring family members' bodily-self had been offered. Provides the recommendations for using the metaphoric cards of association "Fracture" in the work with the family to achieve the diagnostics and forming purposes.

Key words: social workers, psychosomatic competence, bodily-self, palliative clients, palliative care.

Постановка проблеми. Кваліфікований професійний супровід родини, як окремого соціального інституту, є однією з провідних задач надання послуг у соціальній сфері. Забезпечується дана послуга широким спектром фахівців, зокрема практичними психологами, соціальними педагогами, медичними працівниками, тощо. Виокремлюють соціального працівника як окремого фахівця, котрий опікується вирішенням соціальної проблематики населення, в тому числі родини. Серед послуг, які надаються соціальним працівником сім'ї, виділяють консультативну, під якою розуміють не лише просвітницьку діяльність рекомендаційного характеру в контексті соціальної сфери (установ, інстанцій), а й суто психологічну. Необхідність надання психологічної допомоги соціальними працівниками обумовлена якісною своєрідністю отримувачів послуги (клієнтами), що потребують, найчастіше, саме психологічного втручання. Проте далеко не завжди соціальний працівник має фахову психологічну освіту.

Такі роздуми привели нас до необхідності вивчення питання щодо професійних

можливостей надання суто психологічних видів допомоги соціальними працівниками, які не мають відповідної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Будь-яка родина є вартісною одиницею нашої держави, адже водночас виступає її складовою (джерело розвитку майбутнього покоління) й користувачем послуг (захисту, піклування, культурного виховання, тощо) і заслуговує на якісну, професійну увагу до себе. Водночас виокремлюються родини, яким бракує соціального благополуччя, й тому професійний супровід для них виступає провідним та пріоритетним. Серед таких родин можемо виділити паліативних клієнтів, тобто сім'ї, що мають невиліковно хворого члена родини.

Ми вже говорили про важливість психологічного здоров'я близького оточення паліативного пацієнта й психосоматичного зокрема [8], а також про особливості розвитку тілесності у контексті родинного виховання [6] та джерела розвивальної роботи в цьому зв'язку [7].

Постановка завдання. У даній роботі вважаємо за необхідне зупинитися на осо-

близькостях використання видів, методів та прийомів психологічної роботи соціальними працівниками в процесі надання паліативної допомоги з розвитку психосоматичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальна робота – це, в першу чергу, професійна діяльність, наголошує О. Савчук [3], складовими якої є система знань та навиків професійно підготовленого соціального працівника, який будує свою роботу, спираючись на професійні цінності. Соціальна робота, на її думку, спрямована на надання кваліфікованої допомоги у вигляді різних послуг [консультування, догляд на дому, представництво інтересів, супровід, тощо) окремим індивідам, сім'ям, групам, громадам.

Основні заходи, що становлять зміст соціальної послуги, згідно з Наказом Міністерства соціальної політики України [2], передбачають: допомогу в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх розв'язання; залучення отримувача соціальної послуги до вирішення власних проблем, складання плану виходу зі складної життєвої ситуації та допомогу в його реалізації; надання інформації з питань соціального захисту населення; представлення інтересів; надання психологічної допомоги; корегування психологічного стану та поведінки в повсякденному житті; сприяння навчанню, формуванню та розвитку соціальних навичок, умінь, соціальної компетентності; участь в організації та діяльності груп самопомоги; допомогу в зміцненні/відновленні родинних і суспільно корисних зв'язків; сприяння в отриманні правової допомоги; сприяння в отриманні інших соціальних послуг відповідно до виявлених потреб; сприяння у працевлаштуванні (у тому числі у проведенні експертизи потенційних професійних здібностей, професійної орієнтації).

Серед зазначених заходів, розглядаючи «надання психологічної допомоги», варто зазначити, що психолог забезпечує допомогу за рахунок основних її видів: психологічної діагностики, психологічного консультування, корекційно-розвивальної та відновлювальної роботи (немедична психотерапія), психопрфілактичної роботи. Опанування цими видами роботи потребує фахової психологічної освіти, і якщо соціальним працівником визначена переконлива необхідність надання психологічної допомоги, то він має зробити переадресацію отримувача послуги (клієнта) до психолога. Проте, якщо стоїть питання психологічного супроводу (патронажу) родини, то на пропедевтичному рівні соціальний

працівник може виступати компетентною особою з використання елементів психодіагностики, консультування й профілактики. Розуміючи при цьому свої професійні обмеження. Всі ми можемо виміряти тиск, температуру, надати першу медичну допомогу, але розуміємо, що елементарний рівень медичного втручання на цьому завершується без відповідної освіти.

Соціальна послуга консультування є комплексом заходів, що здійснюються протягом строку, необхідного для виходу зі складної життєвої ситуації та адаптації особи, сім'ї до нових умов соціального середовища, спрямованих на усунення (пристосування) обмежень життєдіяльності, підтримку соціальної незалежності, збереження та подовження соціальної активності особи, сім'ї [1]. Одним із ресурсів у досягненні позитивного результату в консультуванні є особистість самого консультанта, його якості, професійні навички, поведінка, яку він демонструє у процесі роботи [3].

Консультування – це процес взаємодії між фахівцем та отримувачем консультації, спрямований на підвищення рівня соціальної компетентності клієнта, подолання труднощів, пов'язаних із соціальним функціонуванням, розвиток здатності до опанування нових моделей поведінки для поліпшення якості життя [4, с. 2].

Консультування в соціальній роботі – це консультативна взаємодія, спрямована на підвищення рівня соціальної компетентності клієнта (сукупність навиків та умінь, необхідних для ефективного функціонування людини в соціальному оточенні), в результаті тих чи інших втрат (здоров'я, роботи, сім'ї тощо) у людини знижується або втрачається здатність самостійно задовольняти власні потреби та реалізовуватися в житті [4, с. 9]. Тому ефективним консультуванням виступає процес, який виконується разом із клієнтом, але не замість нього [4, с. 4]. Це допомога в аналізі життєвої ситуації, визначенні основних проблем, шляхів їх вирішення, складання плану виходу зі складної життєвої ситуації, процес, який базується на індивідуальних потребах клієнта та його активній участі [4].

Мета консультування в соціальній роботі – актуалізація у клієнта внутрішніх сил та ресурсів, які можуть забезпечити йому вихід із важкої життєвої ситуації (кризи), що відбувається за допомогою спеціально структурованого та організованого процесу спілкування з клієнтом [4, с. 2].

Різновидом психологічного консультування вважається кризове консультування, що застосовується у разі необхідності надання отримувачам соціальної послуги



ги, які перебувають у стані кризи, термінової допомоги, спрямованої на емоційну підтримку й увагу до їхніх переживань, усвідомлення впливу кризової ситуації, розширення свідомості та підвищення психологічної компетентності, зміну ставлення до проблеми (від «глухого кута» до «вибору рішення»), підвищення стресової та кризової толерантності, відповідальності отримувача, засвоєння нових моделей поведінки [1].

У випадках, що виходять за межі компетентності соціального працівника, доречним буде організувати соціальний патруль, себто команду, до складу якої включаються не менше трьох осіб із числа таких працівників: соціальний працівник, медичний працівник, юрисконсульт, психолог, реабілітолог та інші, які працюють у штаті установи [1]. Або здійснювати кейс-менеджмент.

«Кейс-менеджмент» дослівно можна перекласти як управління випадком, коли фахівець [або кілька фахівців однієї чи кількох організацій] координують свою діяльність у вирішенні різних аспектів проблемної ситуації людини та/чи її сім'ї. Тобто кейс-менеджмент розуміється як скоординований та інтегрований підхід до надання необхідних послуг, що має на меті забезпечення підтримки і надання допомоги людям у доступі до ресурсів, необхідних для їх якісного проживання і функціонування у громаді. Для досягнення цієї мети кейс-менеджери можуть працювати в різних напрямках: розвивати у клієнтів можливість та навички самостійно вирішувати власні проблеми; заохочувати їх брати активну участь у житті громади; налагоджувати зв'язки клієнтів з такими системами як освіта, ринок праці, дозвілля чи охорона здоров'я для отримання відповідних послуг та ресурсів; розвиток необхідних послуг та представництво інтересів клієнтів і т. д. [1]. З одного боку, можна працювати з самим клієнтом та адаптувати його до зовнішніх обставин, а з іншого – змінювати зовнішні обставини таким чином, щоб життя конкретних людей в даній громаді було більш якісним [1].

Кейс-менеджером може бути не будь-яка людина, а лише та, яке володіє необхідною кваліфікацією, тобто має відповідну освіту та досвід роботи. У деяких країнах для такої практики необхідно додатково отримати відповідну ліцензію або сертифікат. В Україні кейс-менеджером може бути фахівець з повною вищою освітою в галузі [«соціальна робота», «соціальна психологія», «соціальна педагогіка» чи інші суміжні напрямки підготовки], який пройшов навчання з кейс-менеджменту та має практич-

ний досвід роботи з визначеною групою клієнтів [1].

Отже, коли йдеться не про кризові випадки в родині (чи глибинні психологічні проблеми, психологічні травми), котрі потребують фахового психологічно втручання, долучення соціального патруля чи кейс-менеджменту, супровід сім'ї забезпечується соціальним працівником. Патронаж родини може здійснюватися шляхом моніторингової роботи (основ психодіагностики), психологічної підтримки (основ розвивальної роботи).

Розвиток психосоматичної компетентності паліативних клієнтів слушно розпочати з діагностичного зрізу актуального стану родини. З такою метою вважаємо доцільним використання психодіагностичного комплексу з вивчення тілесного Я членів родини. Діагностична батарея включає такі методики:

1. Методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» (Т.Б. Хомуленко [10, с. 36-43; 11]) призначена для дослідження психосоматичної компетентності [ПСК] як система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла як складової цілісного організму та обумовлює можливість ефекту саморегуляції, заснованого на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я. За продовженням 16 незакінчених речень уможливлено виявити кількісні й якісні показники за 8 шкалами: 1. Обізнаність. 2. Прийняття. 3. Інтрацептивність. 4. Метафоричність. 5. Каузальність. 6. Діалогічність. 7. Суб'єктність. 8. Інтегративність. А також визначити загальний показник вербалізації тілесного Я.

2. Експериментально-інтроспективна методика діагностики здатності до імагінації (Т.Б. Хомуленко, К.М. Родіна [12]), яка передбачає визначення індивідуального профілю здатності до імагінації за сімома шкалами: легкість [висока міра спроможності швидко створювати образи за заданою інструкцією, висока довільність уяви, її загальна продуктивність]; яскравість (здатність до уявлення яскравих, кольорово насичених та чітких образів); деталізованість (здатність до деталізації, образу, уявлення образу у різноманітних «прорисованих» деталях); динамічність [мимовільна рухливість уявних образів, динаміка елементів образу протягом процесу імагінації]; контакт [здатність до встановлення контакту з уявним об'єктом, тобто можливість носія образу здійснити уявний контакт з ключовим елементом образу); трансформативність [можливість здійснювати зміни в структурі створеного образу]; сенсор-

ність [представлена наявністю інших, крім візуальних, відчуттів, які супроводжують процес створення образу і маніпуляції з ним). Методикою передбачено одержання не лише якісних, а й кількісних показників.

3. Методика діагностики інтрацептивної чутливості [Т.Б. Хомуленко, К.М. Родіна [12]], що є україномовним модифікованим варіантом методики «Вибір дескрипторів інтрацептивних відчуттів» О.Ш. Тхостова, складається з переліку 81 інтрацептивних відчуттів, які необхідно оцінити за ступенем вираженості від 0 до 5 балів. Критеріями оцінки виступають три стани: «здоровий», «хворий» та «при заняттях фізичною активністю».

4. Рефлексивна методика «Моє ставлення до власного тіла» (О.Б. Станковська [5]) є опитувальником із 35 запитань, відповіді на які оцінюються за кількісними показниками від 0 до 2 балів, що уможлиблює визначити рівень суб'єктивної значущості ставлення до власного тіла серед 4 шкал: 1. Відчужене ставлення. 2. Контролююче ставлення. 3. Дбайливе ставлення. 4. Розвивальне ставлення. Також кожна зазначена шкала якісно характеризується параметрами: суб'єктивна значущість [мотиваційний компонент ставлення]; сенс тіла [змістовний компонент ставлення]; емоційний тон [емоційний компонент ставлення]; чутливість [сенсорно-перцептивний компонент ставлення]; пізнання тіла [когнітивний компонент ставлення]; практика тіла [контактний компонент ставлення].

5. Тест «Колір незадоволення власним тілом» (CAPT) в адаптації В.Г. Сахарової [9, с.132-140] уможлиблює отримати середнє значення незадоволення власним тілом серед 16 його частин; 2 комбінованих показники CAPT Score 1 [середнє арифметичне значення оцінок наступних частин тіла: область живота, верхня третина стегна, сідниці, нижня частина стегна] і CAPT Score 2 (включає решту частин тіла за винятком генітальної зони, тобто волосся, обличчя, ступні, гомілки, кисті рук, передпліччя, плече, плечовий пояс, груди (грудна клітина) та верхня частина живота); показник дискримінативності, який дозволяє встанови-

ти ступінь диференційованості образу тіла. Зміст тестування зводиться до розфарбовування досліджуваним блакитним, зеленим, чорним, жовтим та червоним олівцями фронтального та латерального зображень фігур людського тіла відповідної статі. Вибір того чи іншого кольору обумовлює нарахування кількісних показників при інтерпретації. Так, при обранні червоного кольору, який використовується у випадку, сильного незадоволення певною частиною (частинами) тіла – оцінюється в 5 балів; жовтий колір – частина тіла не задовольняє (4 бали); чорний – нейтральне ставлення (3 бали); зелений колір – задовільно (2 бали); блакитний колір – вельми задовільно (1 бал).

Перелічені 5 діагностичних методик розкривають уповні стан розвитку тілесного Я та психосоматичної компетентності кожного члена родини й паліативного пацієнта [за умови вікової відповідності тестовим вимогам та інтелектуальній збереженості].

Наступним етапом роботи з родиною має бути розвивальна стратегія з посилення психосоматичної компетентності й адекватних уявлень про тілесність. З такою метою доцільно використовувати колоду метафоричних асоціативних карт (МАК) «Перелом» [7]. Використання МАК поєднує в собі діагностичні, розвивальні, корекційні й терапевтичні цілі. Враховуючи те, що даний інструмент буде використовувати фахівець без вищої психологічної освіти, то доречним буде зупинитися на елементах діагностики (з метою збору додаткової інформації про клієнта та саморефлексії) та розвивальній роботі. Позитивним моментом використання МАК є невимушеність й екологічність самого процесу роботи, сприяння подоланню опору, налаштування на професійність взаємин соціального працівника та клієнта, можливість індивідуальної та групової форм взаємодії. Тому з колодою «Перелом» можна розпочати працювати до діагностичного зрізу з метою встановлення рапорту й отримання діагностичного мінімуму про клієнта або використати її як логічне продовження діагностики в напрямку розвивальної роботи.

Таблиця 1

Категорії паліативних клієнтів

<p>Визнає та усвідомлює непережитість травматичної події</p>	<p>Частково усвідомлює, що подія непережита. Наявність опору, коливання між домінуванням законів гомеостазу та розвитку. Амбівалентність емоцій та почуттів</p>	<p>Не усвідомлює кореляцію між актуальним станом й травматичною подією. Знає, що потребує допомоги, проте не знає якої саме (що йому необхідно)</p>	<p>Клієнти з найсильнішим опором, знеціненням, закам'янінням. Самі по допомогу не звертаються і будь-які пропозиції відштовхують</p>
--	---	---	--



Таблиця 2

Техніка роботи з МАК «Перелом»

Назва техніки	Зміст техніки
5 класичних запитань методики ТАТ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хто зображений на карті? Опишіть цього персонажа максимально детально. Якщо декілька, то: хто вони, хто вони один одному і чому знаходяться в цій ситуації? 2. Що відбувається? Що вони роблять? 3. Що створило цю ситуацію. Що було у минулому і що призвело до цієї ситуації? Який розвиток цієї ситуації? Чим закінчиться ця історія? 4. Думки кожного з персонажів на карті. 5. Почуття кожного з персонажів. <p><i>Додаткові прояснення: «Де в твоєму житті відбувалося (відбувається) щось подібне?»; «Якщо це різні частини тебе, то що б це могло бути?»</i></p>
Як отримати відповіді на свої запитання за допомогою проєктивних карт (Є. Морозовська)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Клієнт обирає запитання, яке його хвилює, тему, відносно якої хотілося б набути ясності (проблему). 2. Витягується одна або дві карти. Є два способи витягувати карту: коли карта сорочкою догори «наосліп» або «у відкрити». Ряд технік комбінуює ці способи, пропонуючи одразу у відкрити – це «свідома» думка людини про свою проблему, а потім витягнути ще декілька карт наосліп і дати волю несвідомому. Немає правильного або неправильного способу витягувати карти.
Сімейна соціограма за принципом Е. Г. Ейдемільера	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оберіть карти, які відповідають вашим членам сім'ї і розташуйте їх на листі. (Бажано надати клієнтові лист А3 формату). 2. Запропонуйте клієнтові розповісти про обрані карти. 3. Зробіть акценти на розташуванні карт з членами сім'ї відносно один одного. 4. Роблячи інтерпретації, виділяйте наявність союзів і коаліцій в сімейній системі. Проясніть структуру сім'ї для клієнта.
Чорно-білі карти	<p><i>Чорна (біла) карта пропонується клієнтові в процесі роботи, в контексті будь-якої з вищеперелічених технік або як самостійна техніка роботи з установкою:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Для білої карти: «Що б ви тут намалювали?» 2. Для чорної: «Тут було зображення (картинка), але його (її) зафарбували. Що було на цій карті?» <p><i>Біла карта – запит до майбутнього. Чорна карта – звернення до минулого. З цих карт можна починати роботу, якщо неподаланий опір і складно переходити на готові образи. Також доречно використати «порожні» карти, якщо у клієнта виявлені хороші здібності до медитації-візуалізації.</i></p>

Специфіка використання колоди «Перелом» обумовлена категоріями паліативних клієнтів залежно від усвідомлення травматизму життєвої ситуації, яких ми об'єднуємо в 4 групи (табл. 1)

Відповідно до табл. 1 сферою діяльності професійного психолога є всі категорії клієнтів (з обмовкою для 4 категорії, за добровільної участі). Соціальними працівниками може забезпечуватись психологічна підтримка 1 і 2 категорій.

Ми вже зазначали, що колода МАК «Перелом» розроблена під класичну процедуру роботи з метафоричними асоціативними картами [7]. Проте суто для роботи з паліативними клієнтами нами вже апробовано 10 авторських технік й робота в цьому напрямку триває. У даній публікації пропонуємо деякі з них (табл.2), що можуть використовуватись соціальними працівниками.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, соціальний працівник у контексті розвитку психосоматичної компетентності паліативних клієнтів – фахівець, уповнова-

жений надавати соціальні послуги, компетентний забезпечувати психологічну підтримку родині. Серед арсеналу видів психологічної допомоги, доцільно використовувати психологічну діагностику (пропедевтичний рівень з метою збору діагностичного мінімуму) й розвивальну роботу. Ефективними інструментами, що сприяють розвитку психосоматичної компетентності родини, можемо вважати запропонований психодіагностичний комплекс з вивчення тілесного Я та колоду МАК «Перелом».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусак Н. Кейс-менеджмент. Соціальна робота з людьми, які мають хронічні захворювання. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NETWORK+SW101+2017_T2/about.
2. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування: Наказ Міністерства соціальної політики України від 2 липня 2015р. № 678 / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15>.

3. Савчук О. Соціальна робота та консультування. Соціальна робота з людьми, які мають хронічні захворювання. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:NETWORK+SW101+2017_T2/about.

4. Савчук О., Основи консультування ЛЖВ / О. Савчук, К. Сініцина. – К.: ВБО «Всеукраїнська мережа ЛЖВ», 2013. – 52 с.

5. Станковская Е.Б. Типы и структура отношения женщины к себе в аспекте телесности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2011. – 231 с.

6. Туркова Д.М. Вікова динаміка розвитку тілесного Я. Теоретичні і прикладні проблеми психології / Д. М. Туркова. – 2017. – № 3. – С. 235-243.

7. Туркова Д. М. Колода МАК «Перелом» в работе с телесным Я паллиативных клиентов / Д.М. Туркова // Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference «The Top Actual Researches in Modern Science». (Ajman, UAE, July 31, 2017.). UAE, August 2017. № 8(24). Vol. 2. P. 51-56.

8. Туркова Д.М. Психосоматична компетентність як джерело психологічного здоров'я паліа-

тивних клієнтів / Д.М. Туркова // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Випуск 56. – Х.: ХНПУ, 2017. – 209-221 с.

9. Хомуленко Т.Б. Психосоматика: культурно-історичний підхід: Навч.-метод. посіб. / Т.Б. Хомуленко, І.О. Філенко, К.І. Фоменко, О.С. Шукалова, М.В. Коваленко. – Х.: «Діса плюс», 2015. – 264 с.

10. Хомуленко Т.Б. Психотехнології саморегуляції тілесного / Т.Б. Хомуленко. – Харків: «Діса плюс», 2017. – 44 с.

11. Хомуленко Т.Б. Методика проективної діагностики тілесного Я. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» / Т.Б. Хомуленко, В.О. Крамченкова. – Херсон, 2016. – Випуск 5. Том 2. – С. 39-45.

12. Хомуленко Т.Б. Роль імагінації у функціонуванні інтрацептивної чутливості особистості в юнацькому віці / Т.Б. Хомуленко, К.М. Родіна // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. Випуск 56. – Х.: ХНПУ, 2017. – С. 269-283.

УДК 316.61-053.4-056.26

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ СТРЕССОРОВ НА МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Черных Л.А., к. психол. н., психолог-консультант

В статье рассмотрена проблема межличностных отношений старших дошкольников с нарушением зрения. Было проанализировано понятие стресса, а также влияние стрессоров на ребенка дошкольного возраста со зрительной патологией. С помощью разработанной анкеты выявлены личностные и поведенческие изменения, происходящие у старших дошкольников с нарушением зрения под влиянием стрессогенных факторов.

Ключевые слова: стресс, стрессор, стрессогенные факторы, межличностные отношения, нарушение зрения, зрительная патология, старшие дошкольники, депривация.

У статті розглянута проблема міжособистісних стосунків старших дошкільників із порушенням зору. Було проаналізовано поняття стресу, а також вплив стресорів на дитину старшого дошкільного віку із зоровою патологією. За допомогою розробленої анкети виявлені особистісні та поведінкові зміни, що відбуваються у старших дошкільників із порушенням зору під впливом стрессогенних чинників.

Ключові слова: стрес, стресор, стрессогенні чинники, міжособистісні стосунки, порушення зору, зорова патологія, старші дошкільники, депривація.

Chernykh L.A. FEATURES OF INFLUENCE OF STRESSORS ON INTERPERSONAL RELATIONS OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL PATHOLOGY

The article analyzes the problem of interpersonal relations of older preschool children with visual impairment. It was analyzed the notion of stress as well as the impact of stressors on child in pre-school age with visual pathology. By using the developed questionnaire were identified personal and behavioral changes that occur in older preschool children with visual impairment under the influence of stress factors.

Key words: stress, stressor, stress factors, interpersonal relations, visual impairment, visual pathology, senior preschoolers, deprivation.

Постановка проблеми. С самого раннего детства жизнь человека сопровождаются общением, эмоциями, определенной системой отношений. На формирование этой системы отношений в детстве влияют социальные институты (семья, дошкольные

учреждения, школа), сверстники, тип темперамента, воспитания, уровень культуры и образования родителей и т. д. Ребенок учится выстраивать межличностные отношения на протяжении всей жизни. От их сформированности в конечном итоге будет



зависеть его психическое и эмоциональное состояние, удовлетворенность жизнью, уровень притязаний, карьера. По мнению Ж. Жизель, особую важность проблема межличностных отношений приобретает в тех случаях, когда изначально нарушается нормальный ход развития ребенка. Неблагоприятный опыт ранних социальных взаимоотношений, усваиваемых ребенком с нарушениями зрения, может привести к вторичным нарушениям, к его социально-психологической дезадаптации [2, с. 10]. Кроме сенсорной депривации, связанной с нарушением зрения у дошкольников, на их межличностные отношения могут воздействовать и определенные социальные стрессоры (так называемые стрессогенные факторы).

Анализ последних исследований и публикаций. Изучение особенностей развития общения и формирования межличностных отношений у детей с нарушениями зрения в различных условиях их социализации в рамках настоящего исследования строилось на основе идей М. Лисиной, Л. Галигузовой, Е. Смирновой, А. Рузской, С. Мещеряковой.

Особое место в этих исследованиях, по мнению М. Лисиной, отводится проблеме взаимоотношений, так как в контексте деятельностного подхода к общению взаимоотношения понимаются как продукт или результат коммуникативной деятельности. Взаимоотношения и общение неразрывно связаны: отношения возникают в общении и отражают его особенности, а затем оказывают влияние на протекание общения. В ряде исследований, выполненных под руководством М. Лисиной, показано, что именно общение, где предметом взаимодействия является человек, выступает основой избирательных отношений между людьми, а не организация продуктивных видов деятельности или сама продуктивная деятельность [7, с. 50]. По мнению М. Лисиной, «общение имеет самое прямое отношение к развитию личности у детей, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом того «ансамбля» или «совокупности» общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности» [7, с. 34].

В. Куницына, Н. Казаринова, В. Погольша утверждают, что межличностное общение – это осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого воздействия взаимодействие между несколькими людьми, в результате которого возникает

психологический контакт и определенные отношения между участниками общения [5, с. 4].

Особый интерес в рамках настоящего исследования представляют работы по проблеме возникновения и развития речи у детей (А. Леонтьев, Л. Выготский, Е. Рыбалко, Л. Обухова, И. Кулагина). В их основе лежит рассмотрение речи как составного элемента структуры коммуникативной деятельности, занимающего в ней положение действия или операции (средства общения), связанного с остальными ее составляющими, обусловленного ими, а в первую очередь – содержанием потребности в общении. Обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребенка с окружающими людьми под влиянием встающих перед ним коммуникативных задач.

Рассматривая зарубежные исследования межличностных взаимоотношений старших дошкольников, следует отметить работы таких авторов, как Е. Хагман, Р. Липпит, Е. Френкель, которые в основном содержат выводы, не вытекающие из анализа отношений детей друг к другу в реальной детской группе. Полученные результаты этих работ часто пытаются использовать для обоснования положения о врожденной агрессивности детей, их стремления к доминированию.

В зарубежной науке, как утверждает У. Найссер, имеет место субъективно идеалистическая теория, считающая, что отношения между людьми определяются их врожденными качествами. Соответственно этим своим неизменным качествам тот или иной ребенок якобы будет обречен на «непопулярность» и попадет в разряд «изолированных» или будет «звездой» среди детей, т. е. ему в детской группе будет обеспечена особо высокая «популярность». Представители этой теории пытаются найти в ней оправдание классовой структуры общества, утверждая, что разделение на классы – это закон природы [9, с. 24].

Т. Шалюгина считает, что от точности и полноты отражения ребенком мира зависит развитие его эмоциональной и чувственной сферы. Чем полнее дети воспринимают окружающий мир, тем богаче мир их эмоционального отражения, которое напрямую связано с межличностным общением. Нарушение же зрения влияет на сферу чувственного познания и психические процессы (восприятие, представление, мышление), тем самым сужая возможность развития эмоциональной сферы [15, с. 81].

Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения имеет общую с другими детьми линию развития, но в силу нарушения зрительного восприятия, снижения общего количества контактов со сверстниками снижается и уровень сформированности вербальных и невербальных средств общения, а также развития соответствующих возрасту форм общения. Межличностные отношения с ровесниками у детей со зрительной патологией часто определяются особым отношением к ним как со стороны взрослых, так и самих сверстников: чрезмерная опека, введение ограничений в двигательной активности и свободном времяпрепровождении, сужение круга общения и др. Эти факторы, по утверждению Л. Плаксиной, обуславливают своеобразие процесса формирования самосознания у детей с нарушениями зрения, что сказывается на характере их общения с ровесниками [10, с. 5].

Следует отметить, что помимо нарушения зрения, на развитие коммуникативных навыков общения, сферы чувственного познания, психических процессов и в целом на межличностные отношения может повлиять стресс и сопутствующие ему стрессогенные факторы.

Г. Селье определил, что стресс – это неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, и этот ответ представляет собой напряжение организма, направленное на преодоление возникающих трудностей и приспособление к возросшим требованиям [14, с. 9].

Если говорить о стрессоустойчивости, то Б. Варданян определяет стрессоустойчивость как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных. Он пишет, что стрессоустойчивость «можно более конкретно определить как свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [1, с. 121].

Постановка задания. Цель статьи – выявить влияние стрессоров на межличностные отношения старших дошкольников с нарушением зрения.

Изложение основного материала исследования. Природа межличностных отношений существенно отличается от природы общественных отношений. Межличностные отношения в детском возрасте, как считает А. Венгер, – это субъективно переживаемые связи между детьми,

определяемые межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности [11, с. 7]. Их важнейшая специфическая черта – эмоциональная основа. Это означает, по мнению А. Кошелевой, что межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу [4, с. 106]. Существует две группы таких чувств: 1) конъюнктивные чувства, сближающие и объединяющие людей, в каждом случае такого отношения другая сторона выступает как желаемый объект, по отношению к которому демонстрируется готовность к сотрудничеству, к совместным действиям; 2) дизъюнктивные чувства, разъединяющие людей, когда другая сторона выступает как неприемлемый, а порой даже фрустрирующий объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству и иным позитивным отношениям.

Исходя из данной классификации, А. Кошелева отмечает, что каждый ребенок занимает в группе детского сада определенное положение, которое выражается в том, как к нему относятся сверстники. Обычно выделяются два-три ребенка, пользующиеся наибольшей популярностью: с ними многие хотят дружить, сидеть рядом на занятиях, им подражают, охотно выполняют их просьбы, уступают игрушки. Наряду с этим имеются и дети, совсем непопулярные среди сверстников. С ними мало общаются, их не принимают в игры, им не хотят давать игрушки. Остальная часть детей располагается между этими «полюсами». Степень популярности, которой пользуется ребенок, зависит от многих причин: его знаний, умственного развития, особенностей поведения, умения устанавливать контакты с другими детьми, внешности, физической силы, выносливости и т. п. [4, с. 61].

По мнению Т. Репиной, положение ребенка в группе сверстников показывает, насколько ребенок принят ими, насколько реализованы или ущемлены его притязания на признание среди сверстников [12, с. 111]. Практически в каждой группе детского сада, отмечает Т. Репина, разворачивается сложная и порой драматическая картина межличностных отношений детей. Дошкольники дружат, ссорятся, мирятся, обижаются, ревнуют. Все эти отношения остро переживаются участниками и несут массу разнообразных эмоций. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем в сфере общения со взрослым. Взрослые иногда не подозревают о той



широкой гамме чувств и отношений, которую переживают дети, не придают особого значения детским ссорам и обидам. Между тем опыт первых отношений со сверстниками является тем фундаментом, на котором строится дальнейшее развитие личности ребёнка. Этот первый опыт во многом определяет характер отношения человека к себе, к другим, к миру в целом [12, с. 20].

Сравнивая детей с нарушением зрения, по мнению А. Литвака, можно констатировать, что они существенно отличаются по характеру своего поведения: одни постоянно конфликтуют, другие спокойно сидят в стороне, третьи всеми силами пытаются привлечь к себе внимание, четвёртые прячутся от посторонних глаз и избегают всяких контактов [6, с. 166].

Однако, как отмечает В. Мухина, несмотря на эти очевидные различия в поведении, в основе почти всех межличностных проблем лежат сходные внутриличностные основания. Суть этих психологических проблем определяется фиксацией ребёнка на своих качествах (на оценке себя), он постоянно думает о том, как его оценивают окружающие, остро аффективно переживает их отношение. Эта оценка становится главным содержанием его жизнедеятельности, закрывая весь окружающий мир и других людей. Самоутверждение, демонстрация своих достоинств или сокрытие своих недостатков становится ведущим мотивом его поведения. Дети с гармоничным, бесконфликтным отношением к сверстникам никогда не остаются безразличными к действиям сверстника. Именно они пользуются наибольшей популярностью в детской группе, так как могут помочь, уступить, выслушать, поддержать чужую инициативу. Бесконфликтные дети не делают защиту, утверждение и оценку своего «Я» специальной и единственной жизненной задачей, что обеспечивает им эмоциональное благополучие и признание других. Отсутствие этих качеств, напротив, делает ребёнка отвергаемым и лишает симпатии сверстников [8, с. 78].

В старшем дошкольном возрасте, по мнению А. Рузской, негативные отношения к сверстникам нельзя рассматривать как окончательно сложившиеся и закрытые для каких-либо изменений. Развитие межличностных отношений детей с нарушением зрения ещё интенсивно продолжается. На этом этапе можно преодолеть различные деформации в отношениях с другими, снять фиксацию на самом себе и помочь ребёнку полноценно прожить разные этапы возрастного развития [13, с. 40].

Нарушение зрения, как отмечает В. Мухина, влечет за собой нарушение социальных контактов и целый ряд отклонений в формировании личности, что вызывает появление негативных характерологических особенностей у ребенка с нарушением зрения, таких, как сужение круга интересов, обусловленное ограничениями в сфере чувственного отражения. Кроме того, дефект провоцирует, особенно в сфере семейных отношений, возникновение гипопротекции или гиперпротекции, в результате чего у ребенка формируются отрицательные черты характера, такие, как эгоизм, нерешительность, внушаемость, упрямство, негативизм, равнодушие. Сравнительно ограниченные контакты с окружающими влекут за собой замкнутость, аутичность [8, с. 80].

При этом выделяют особенности межличностных отношений у детей со зрительной патологией, а именно: 1) недостаточное овладение невербальными средствами общения (невыразительные движения, жесты, мимика, не улавливают изменение настроения); 2) уход от общения, контакта с окружающими, отказ от участия в совместных играх; 3) появление трудностей в установлении контактов с окружающими, поддержании процесса общения, что вызвано слабым владением средствами общения; 4) неумение привлечь к себе внимание партнера, часто не знают, как нужно обратиться с просьбой к окружающим; 5) деятельность детей с нарушением зрения зачастую организует взрослый; 6) совместная деятельность детей с нарушением зрения является непродолжительной. Все вышеперечисленные признаки, по мнению О. Иванниковой, могут свидетельствовать о том, что ребенок находится в состоянии психоэмоционального напряжения, которое не только влияет на физиологические процессы, но и затрудняет нормальное развитие межличностных отношений в детском коллективе [3, с. 10].

Существенным фактором для нарушения межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста является стрессогенный фактор. К первым проявлениям стресса у ребенка, как утверждает Ж. Жизель, можно отнести повышенную раздражительность, капризность, как правило, наступающие после какой-то перемены в жизни. Дети начинают медленнее прогрессировать в психологическом развитии. Они не отстают от сверстников, но у некоторых из них, особенно детей дошкольного возраста, могут, например, вновь появиться дефекты речи, их поведение будет свойственно чуть более раннему

возрасту (дети всеми силами стараются избежать дискомфорта, поэтому будто бегут в ту ситуацию, в которой им было комфортно) [2, с. 67].

Причины стресса у детей условно можно разделить на возрастные и связанные с семейной обстановкой. Правда, эти категории причин постоянно переплетаются, и их следует рассматривать в совокупности. Общими стрессогенными факторами для детей всех возрастов могут быть такие: развод родителей; расставание с дорогими людьми; смерть близкого человека; катастрофы, травмы; детские страхи (оставаться одному, боязнь чудовищ и т. д.); применение насилия; появление нового ребёнка в семье; переезд; гибель домашнего животного.

Признаки стрессового состояния старшего дошкольника с нарушением зрения при нарушении его психологической безопасности могут проявляться в трудностях засыпания и беспокойном сне; в усталости после нагрузки, которая совсем недавно его не утомляла; в беспричинной обидчивости, плаксивости или, наоборот, повышенной агрессивности; в рассеянности, невнимательности; в беспокойстве и непоседливости; в отсутствии уверенности в себе, которая выражается в том, что ребенок все чаще ищет одобрения у взрослых, буквально жметесь к ним; в проявлении упрямства; в боязни контактов, стремлении к уединению, в отказе участвовать в играх сверстников (часто ребенок бесцельно бродит по группе, не находя себе занятия); в подергивании плеч, качании головой, дрожании рук; в снижении массы тела или, напротив, начинающихся проявляться симптомах ожирения; в повышенной тревожности [2, с. 98].

Состояние стресса, сочетающегося с нарушением зрения у детей, влечет за собой не только сенсорную, эмоциональную, но и социальную депривацию, которая отражается на самом общении и отношении между старшими дошкольниками.

Для того, чтобы преодолеть различные стрессовые ситуации, педагогам и родителям детей с нарушением зрения нужно формировать стрессоустойчивость, которая способствует тому, чтобы неблагоприятные ситуации не вызывали стрессовой реакции, а переживание стресса сопровождалось минимальными физиологическими и психологическими потерями и максимально возможными психологическими приобретениями человека. Стрессоустойчивость, считает Б. Варданян, необходимо формировать уже в дошкольном возрасте. Ее фундамент составляет наличие у чело-

века самопринятия или любви к самому себе со всеми достоинствами и недостатками [1, с. 133].

Для выявления влияния стресса на межличностные отношения старших дошкольников с нарушением зрения был проведен констатирующий эксперимент. Для этого была разработана «Анкета для родителей по диагностике влияния стрессогенных факторов на социальную адаптацию и межличностное общение их детей с особыми потребностями», которая включала 5 шкал: 1) межличностное общение родителей и ребенка; 2) межличностное общение ребенка со сверстниками; 3) поведение ребенка и адаптация в социуме; 4) влияние стрессогенных факторов на межличностное общение и социальную адаптацию; 5) шкала лжи. Эксперимент был осуществлен на базе детского сада в старшей группе. В эксперименте приняло участие 13 человек – дети с нарушением зрения с такими диагнозами, как гиперметропия, амблиопия, косоглазие (возраст – 5–6 лет).

В результате в группе с нарушением зрения были получены следующие результаты: по шкале «межличностное общение родителей и ребенка» и «межличностное общение ребенка со сверстниками» – 9 детей (69,2%) показали средний уровень, 4 дошкольника (30,8%) – высокий уровень развития данных видов общения. По шкале «поведение ребенка и адаптация в социуме» – 11 детей (84,6%) показали высокий уровень, 2 дошкольника (15,4%) – средний. По шкале «влияние стрессогенных факторов на межличностное общение и социальную адаптацию» у 10 детей (76,9%) констатирован низкий уровень влияния стрессоров, у 3 детей (23%) был выявлен высокий уровень влияния стрессогенных факторов. По шкале лжи результаты анкеты находились в пределах нормы.

Следует заметить, что у 3 детей (23%), у которых наблюдался высокий уровень влияния стрессогенных факторов, отмечались средние показатели по шкалам «межличностное общение родителей и ребенка» и «межличностное общение ребенка со сверстниками». По шкале «поведение ребенка и адаптация в социуме» у 2 детей с высоким уровнем влияния стрессогенных факторов поведение и адаптация находились на среднем уровне, а у 1 ребенка – на высоком. Родители этих детей в анкете из стрессогенных факторов отмечали вынужденную смену места жительства, смену работы, изменившийся уровень дохода, уход из жизни близкого человека, изменившийся состав семьи. Практически все родители отмечали недостаточное количе-



ство времени для проведения с ребенком. Из опроса воспитателей и тифлопедагогов детского сада было выявлено, что дети с высоким уровнем влияния стрессогенных факторов часто беспокойны, невнимательны, предпочитают играть в одиночестве, стараются избегать коммуникативных контактов, часто болеют респираторными заболеваниями.

Выводы из проведенного исследования. Таким образом, стрессогенные факторы отрицательно влияют на межличностные отношения старших дошкольников с нарушением зрения, что требует проведения специальной детско-родительской программы по формированию стрессоустойчивости и высокого уровня развития межличностных отношений. Ведь дошкольный возраст – ответственный период в развитии, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие личности ребенка. Применительно к проблеме онтогенетического развития личности это конкретизируется в представлении о личностных образованиях как о продуктах, возникающих у ребенка в отношении к себе, к окружающим людям и предметному миру. По мнению М. Лисиной, возрастное развитие личности ребенка определяется складывающимися у него в практической деятельности и общении типами этих отношений, а центральные личностные новообразования в онтогенезе возникают в пунктах взаимного пересечения и преобразования одновременно всех трех линий отношений. Сам зрительный дефект уже является для старшего дошкольника стрессогенным фактором. При присоединении социальных стрессоров этот дефект усугубляется, нарушая зрительное восприятие, познавательную сферу, межличностные

отношения и, как следствие, развитие личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Варданян Б. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 121–133.
2. Жизель Ж. Детский стресс и его причины / пер. с фр. Ю. Евтушенкова. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. 192 с.
3. Иванникова О. Развитие взаимодействия и общения дошкольников с нарушением зрения. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 2. С. 10–15.
4. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А. Кошелевой. М.: 2005. 205 с.
5. Куницына В., Казаринова Н., Погольша В. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
6. Литвак А. Тифлопсихология слепых и слабовидящих. СПб.: КАРО, 2006. 340 с.
7. Лисина М. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 2003. 384 с.
8. Мухина В. Детская психология. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
9. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии: учебное пособие. М., 1998. 234 с.
10. Плаксина Л. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. М.: Просвещение, 2000. 80 с.
11. Психология развития. Словарь / под ред. А. Венгера. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. Карпенко; под общ. ред. А. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.
12. Репина Т. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 2006. 307 с.
13. Рузская А. Развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками. Дошкольное воспитание. 2001. С. 49–53.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 49 с.
15. Шалюгина Т. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения. Краснодар, 2001. 143 с.

УДК 159.923.2

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕДИКІВ

Шостя І.В., аспірант кафедри практичної психології
та соціальної роботи

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті здійснено аналіз проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, визначено її зміст і структуру. Проведено констатувальне дослідження рівня сформованості складників комунікативної компетентності студентів-медиків. Показано, що комунікативна компетентність як необхідна складова частина професіоналізму фахівця медичного профілю залежить від спрямованості її особистості, умотивованості отримання професійних знань і вмінь на потрібному рівні, а також потреби в спілкуванні, що зумовлює доцільність застосування певних освітніх заходів для її розвитку й удосконалення.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, складники й компоненти комунікативної компетентності, студенти медичного профілю підготовки, рівні сформованості комунікативної компетентності.*

В статье проведен анализ проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих медицинских работников, определены ее содержание и структура. Проведено констатирующее исследование уровня сформированности составляющих коммуникативной компетентности студентов-медиков. Показано, что коммуникативная компетентность как необходимая составляющая профессионализма специалиста медицинского профиля зависит от направленности его личности, мотивированности получения профессиональных знаний и умений на нужном уровне, а также потребности в общении, что обуславливает целесообразность применения определенных образовательных мероприятий для ее развития и совершенствования.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, составляющие и компоненты коммуникативной компетентности, студенты медицинского профиля подготовки, уровни сформированности коммуникативной компетентности.*

Shostya I.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL BASES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDICINES

The article analyzes the problem of forming the communicative competence of future medical workers, determines its content and structure. A study was made of the level of formation of the components of communicative competence of medical students. It is shown that communicative competence, as a necessary component of the professionalism of a medical specialist, depends on the direction of his personality, the level of motivation to obtain professional knowledge and skills at the required level, as well as the need for communication, which makes it expedient to apply certain educational measures for its development and improvement.

Key words: *communicative competence, components and components of communicative competence, students of the medical profile of preparation, level of formation of communicative competence.*

Постановка проблеми. Наразі в час високих технологій, глобальної комп'ютеризації й оцифрованої інформації дедалі більшою стає проблема міжособистісного спілкування. Людина здійснює комунікацію за допомогою комп'ютерних мереж, інтернет-технологій, нівелюючи при цьому емоційне забарвлення мови, емпатійне ставлення один до одного, невербальний аспект спілкування. Міжособистісне спілкування зводиться до мінімуму, втрачаючи культурні надбаня, особистісний аспект, моральність, цінності, уміння ефективно спілкуватися й розуміти один одного, тобто все, що становить поняття «комунікативна компетентність». Сучасний випускник вищого навчального закладу, який не володіє потрібним рівнем комунікативної компетентності, чи студент гуманітарного про-

філю (медик, психолог, філософ), чи технічного (логіст, інженер, проектувальник) під час улаштування на роботу стикається з проблемою нерозуміння співрозмовника за невербальними сигналами, ігнорування психологічних особливостей спілкування (контакт очей, настрій тощо), що заважає йому налагоджувати довірчі стосунки в колективі, просуватися по службі тощо. Тому розв'язання проблеми достатнього для майбутньої професійної діяльності рівня сформованості комунікативної компетентності залишається актуальним завданням сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема з'ясування сутності сучасної комунікативної компетентності, її суспільних функцій, особливостей формування має не лише важливу теоретичну, але й



практичну значущість. Компетентність спілкування, комунікативні зв'язки - неодмінні складники цивілізованого суспільства. Для України, яка перебуває на стадії радикального трансформування суспільних структур та інститутів, потреба в узгодженій взаємодії всіх суб'єктів суспільного життя, потреба у взаєморозумінні, у виважених діалогових стосунках, консенсусах і злагоді належить до найактуальніших проблем. Їх вирішення досягається шляхом комунікації, в основі якої лежать загальноприйняті етичні вимоги до спілкування, які орієнтовані на визнання неповторності й цінності кожної особистості. Цими вимогами є ввічливість, коректність, тактовність, скромність, точність, запобігливість. Усі ці поняття є основоположними для повноцінного спілкування. Професійне спілкування – це процес взаємозв'язку і взаємодії, в якій відбувається обмін діяльністю, інформацією й досвідом. Професійне спілкування відрізняється від спілкування в широкому сенсі тим, що в його процесі ставиться мета й конкретні завдання, які вимагають рішення. І такому спілкуванню притаманний певний рівень комунікативної компетентності [3; 6; 9].

Термін «комунікативна компетентність» розуміється й використовується як збагачення, удосконалення нематеріального життя, високий ступінь розвитку акту передачі знань про життя, заснованого на взаєморозумінні, що легко встановлюється [7; 8].

Питання, присвячені комунікативній компетентності, розглянуті в дослідженнях Г.Н. Артем'євої, О.О. Бароненко, А.В. Білоножко, В.А. Возчикова, В.О. Григор'євої-Голубевої, Ю.В. Ємельянова, С.В. Знаменської, О.М. Корніяки, О.В. Кравченко, А.О. Позднякової, Т.О. Слухай та ін. Деякі дослідники визначають комунікативну компетентність як такий рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібний індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у відповідному суспільстві. Такого погляду дотримується Ю.В. Ємельянов, який простежує залежність комунікативної компетентності від індивідуальних здібностей особистості, від її соціальної мобільності. Дослідник зазначає, що на комунікативну компетентність впливають зміни, які відбуваються в суспільстві, і у зв'язку із цим вона не може бути готовою характеристикою індивіда. Науковець стверджує, що комунікативна компетентність – це «конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, що набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання й виховання.

Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння й навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), що виявляються в спілкуванні з людьми» [3].

Розглядаючи комунікативну компетентність як специфічний спосіб організації спілкування, С.В. Знаменська відзначає, що вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, ставленням до співбесідника як до цінності, знанням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей і вмінням володіти комунікативною ситуацією. Автор розглядає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Досліджуючи комунікативну компетентність особистості, О.В. Кравченко розуміє її як комплекс сформованих знань і вмінь у царині міжособистісного спілкування, які проявляються у ставленні до людей, в умінні контролювати й регулювати свою мовленнєву поведінку, грамотно аргументувати свою позицію, продуктивно співпрацювати за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування [5].

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність умінь і навичок, що забезпечують доброзичливу взаємодію людей із одним, ефективне вирішення різних завдань спілкування, виявляється як важливий засіб освіти і як результат розвитку особистості [2; 5; 7; 8].

Під комунікативною компетентністю особистості розуміють систему знань, норм, цінностей і образів поведінки, прийнятих у суспільстві, в якому вона живе, і людина органічно, природно й невимушено реалізує їх як у діловому, так і в емоційному спілкуванні [1; 4; 10]. Наголошують, що оволодіння мовою зробить людину не тільки освіченою, але й культурною, навчить не думкам, а мисленню, не готовим знанням і їх застосуванню, а креативності. Основний шлях засвоєння мови, за цим твердженням, може бути відображений у такій формулі: компетентність через мову й мова через культуру, тобто засвоєння фактів компетентності в процесі використання мови як засобу спілкування й оволодіння мовою як засобом спілкування на основі засвоєння фактів компетентності.

Дослідники виділяють такі загальні компоненти комунікативної компетентності: когнітивний, діяльнісний, емоційний (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, емоційний). При цьому дослідники по-різному ро-

зуміють змістовне наповнення компонентів комунікативної компетентності. Зокрема, у когнітивний компонент комунікативної компетентності включаються знання правил комунікативної поведінки, набуті в процесі міжособистісного спілкування [7; 8].

Мета статті – здійснити аналіз проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, визначити її зміст і структуру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи проблему міжособистісного спілкування майбутніх фахівців, слід відмітити, що значення спілкування в житті сучасного студента величезне, і воно продовжує зростати. Як відомо, докорінна зміна засобів масової комунікації й інформації призвела до того, що сучасні студенти пізнають світ зовсім інакше, ніж покоління їхніх батьків. По-перше, їхнє пізнання не обмежується тим простором, у якому вони живуть; по-друге, вони пізнають не тільки ті реалії, з якими їх хотіли б познайомити викладачі. Сучасні студенти живуть в оточенні техносфери, яка пов'язує їх зі світом, за допомогою якої вони його пізнають, сидячи перед екраном телевізора або комп'ютера, користуючись аудіо-та відеопродукцією, мережею Інтернет, інтерактивними підручниками під час підготовки до лекцій, семінарських і практичних робіт. Таким чином, міжособистісне спілкування зводиться до мінімуму, а тому в майбутньому можуть виникнути бар'єри в спілкуванні. Взаємодіючи з оточуючими в процесі різних видів діяльності, під час ігор, спортивних занять, входячи в неформальні контакти з однолітками, старшими й молодшими, родичами, знайомими, викладачами й іншими людьми, студенти одержують різноманітні знання як про реальний світ, так і про світ ідей і стосунків, досягають домовленості про спільну працю й відпочинок; устанавлюють єдність ідей, настроїв, поглядів; досягають спільності думок, переживань, настанов стосовно різних подій, інших людей, самих себе. Під час спілкування передаються манери, звичаї, стиль поведінки, виявляються згуртованість і солідарність, що вирізняють групову й колективну діяльність. Нарешті, спілкування студентів – істотний чинник складного процесу їхньої соціальної детермінації, стимулятор розвитку особистості. Це дуже ефективний шлях пізнання. Обмін інформацією в такому спілкуванні характеризується високим рівнем розуміння, низькою надмірністю інформації, економією часу [8; 9].

Спілкування має істотний вплив і на сприйняття тих знань, які студент одер-

жує в навчально-виховному процесі вищої школи, у процесі практичного засвоєння світу, із засобів масової комунікації. Спілкування багато в чому визначає інтерес узагалі до знань, одержуваних із будь-яких джерел. Будь-які знання майбутній фахівець засвоює в процесі міжособистісної взаємодії, узгоджуючи свої вчинки з оточенням і зіставляючи свої цілі та їхнє досягнення. У структурі міжособистісної взаємодії студентів виділяють три взаємозалежні складові частини: комунікативну, інтерактивну й перцептивну [3; 4].

Виявлено, що не в усіх студентів на період вступу до вищого навчального закладу сформовані комунікативні вміння та навички. Сучасний студент-медик стикається з невмінням адекватно спілкуватися, належним чином не відбувається міжособистісна взаємодія, взаємовплив індивідів, у результаті виникають непорозуміння та конфлікти студентів один з одним і з викладачами, тобто належний рівень комунікативної компетентності просто відсутній. Тому одним із головних завдань закладу вищої освіти є не тільки навчити студента здобувати інформацію, набувати професійно значущих умінь і навичок, а й навчити адекватно спілкуватися й розуміти один одного, творчо взаємодіяти, орієнтуватися в складних ситуаціях міжособистісного взаємовпливу, досягати високих професійних результатів діяльності. Особливо це стосується майбутнього медика, професійну компетентність якого визначає компетентність спілкування.

Сучасний студент-медик виступає як особистість, яка є носієм певної компетентності, йому притаманний певний темперамент, характер, здібності, екстравертованість-інтровертованість, особливості інтелектуально-пізнавальної сфери (відчуття, сприйняття, пам'ять, увага, мислення, уява тощо), унаслідок чого він засвоює знання, набуває вмінь і навичок, потрібних для обраної професії. Перед нами постає особистість зі своїми ідеалами, життєвими настановами, цінностями, що має певні моральні властивості, етичні норми й принципи, певний рівень спрямованості, які не завжди достатні для спілкування й професійної діяльності, досягнення успішності в ній.

У зв'язку із цим визначимо структуру комунікативної компетентності майбутнього фахівця медичного профілю. Вона містить такі складові частини: *особистісну*, компонентами якої є індивідуальні особливості особистості (темперамент, характер, здібності, інтелектуально-пізнавальна сфера, екстравертованість-інтровертованість тощо) та її прижиттєві надбаня (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);



мотиваційну, яку утворюють потребово-мотиваційний компонент (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, у самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; мотивація досягнення успіху й уникнення невдач; спрямованість особистості на своє «Я», на комунікативний контакт, на справу) та емоційно-вольовий компонент (самоконтроль, самовладання, емоційна стійкість, емоційна компетентність (компетентність прояву емоцій), уміння уникати конфлікту й ефективно виходити з нього); *операційну*, яка містить соціально-психологічний компонент (емпатія, сприйняття себе й інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої із цією роллю) та індивідуально-комунікативний компонент (взаємозв'язок, взаєморозуміння; уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, компетентність мислення й мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, уміння та навички). Зазначені складові частини доповнюють одна одну і впливають на якість комунікативної компетентності особистості. Для успішності в професійній сфері комунікативна компетентність має бути притаманна й фахівцю гуманітарного профілю, зокрема медику в якості провідного складника його діяльності.

Діагностика емоційних бар'єрів у спілкуванні показала, що студенти-медики з низькими (16,8%) і високими (14,5%) балами становлять невелику частину вибірки, решта вибірки розподілилася фактично порівну між тенденцією до малої кількості емоційних бар'єрів (34,9%) і тенденцією до високого показника (37,2%). Одержані відомості свідчать про наявність двох рівних груп майбутніх медиків із низькими емоційними бар'єрами в спілкуванні та студентів, що зазнають труднощів у спілкуванні, із високими значеннями шкали емоційних бар'єрів.

Окрім загального рівня емоційних бар'єрів у спілкуванні, тест В.В. Бойка містить види емоційних бар'єрів, що дозволяє більш детально проаналізувати труднощі в спілкуванні, що виникають у студентів-медиків. Таким чином, основною проблемою в спілкуванні майбутніх медиків є невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати контакт у спілкуванні. Проте при цьому не втрачається здатність узяти свої емоції під контроль, здатність до гнучкого емоційного реагування. Відчуженість у спілкуванні також не є проблемою для студентів-медиків і виражена слабо. Особливо варто відзначити дуже низький показник домінування негативних емоцій, у більшості випадків

спілкування майбутні психологи налаштовані позитивно. Загальний емоційний інтелект залишається стабільним протягом 5 років навчання. Вважаємо це негативним показником, оскільки емоційний інтелект є однією з основоположних здібностей майбутніх медиків, і відсутність його розвитку протягом п'яти років навчання свідчить про недостатню увагу до нього.

Більшість майбутніх медиків мають високі результати за інтегральною шкалою ставлення до себе. Середні результати спостерігаються в 32,1% студентів, низьких показників ставлення до себе не виявлено. Таким чином, у цілому студентів-медиків можна схарактеризувати як таких, що мають позитивне ставлення до себе.

Характерною особливістю вибірки студентів-медиків є відсутність випадків низької перцептивно-інтерактивної компетентності. Проте необхідно відзначити, що відсутність динаміки цієї властивості свідчить про відсутність впливу будь-яких чинників, зокрема й навчання за фахом, на компетентність у спілкуванні, що є негативним показником, оскільки комунікативно-інтерактивна компетентність є важливою професійною властивістю майбутніх медиків, а відсутність її розвитку в процесі професійного навчання свідчить про недостатню увагу до розвитку практичних навичок спілкування. Таким чином, перцептивно-інтерактивна компетентність фактично не залежить від курсу навчання, що свідчить про недостатні заходи щодо розвитку вказаної властивості майбутніх медиків. Шкала невербальної компетентності виявляє ступінь вираженості вміння налагоджувати стосунки й відчувати контекст спілкування. Високі результати, одержані у вибірці майбутніх медиків, свідчать про надмірну заглибленість у проблеми й відчуття інших і не залежать від курсу навчання. Високі результати характерні для студентів-медиків усіх курсів.

Емпатія є однією з основних властивостей майбутніх медиків. Незважаючи на те, що більшість студентів (57,8%) мають знижений показник емпатії, 24,3% – середній і 15,6% – низький, показовим є те, що тільки 8,4% студентів-медиків мають високий показник емпатії. Результати, одержані за тестом емпатії, суперечать попереднім. Емпатія припускає взаємовплив і взаємопроникнення відчуттів у спілкуванні. При низьких показниках взаємовпливу в процесі взаємодії емпатія в студентів-медиків також виявляється на низькому рівні, при цьому зберігається здатність сприймати емоції, перебуваючи у відчуженій позиції. Тож у майбутніх медиків достатньо добре

розвинена позиція стороннього спостерігача, але відчувати людину в процесі взаємодії з нею студенти практично не спроможні.

Комунікативна компетентність у вибірці студентів I–V курсів розвинена на середньому рівні (тенденція до низької – 25,7%, тенденція до високої – 23,8%), низькі показники за комунікативною компетентністю становлять 12,4%, високі – лише 9,3%.

Таким чином, комунікативна компетентність, незважаючи на важливість цього показника для професійного зростання, майже не розвивається протягом навчання у вищому навчальному закладі, що є негативним чинником, оскільки вона є найважливішою складовою частиною професійного розвитку майбутнього медика.

Добір засобів і розроблення програми формувального впливу проводилися з урахуванням вікових особливостей студентської молоді, специфіки соціальної ситуації розвитку, особливостей процесів соціально-психологічної адаптації залежно від етапу навчання у вищому медичному навчальному закладі. Відповідно до наведених ускладнень у розвитку комунікативної компетентності в студентському віці, а також з урахуванням можливості їх переходу в критичні форми конфліктності, виокремлені психологічні механізми, що забезпечують подолання блокуючих ефектів негативних переживань внутрішньої конфліктності, розширення особистісних можливостей щодо трансформації в потенціал саморозвитку та продуктивної самореалізації. Так, оптимізація внутрішніх ресурсів позитивного самоставлення передбачала активізацію в студентів-медиків спрямованості на самопізнання, формування почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе шляхом аналізу сильних і слабких сторін власної особистості, оволодіння психотехнічними прийомами створення позитивного образу Я.

Пріоритетним у розвитку комунікативної культури студентів було формування навичок комунікативної самопрезентації, конструктивного спілкування.

На основі спостережень і аналізу змін, які відбулися під час реалізації програми формувального впливу, було виявлено такі тенденції: розширено та систематизовано знання студентів про психологічні особливості спілкування та його ускладнення в студентському віці, їх конфліктогенний потенціал; проаналізовано відмінності між завданнями-можливостями та завданнями – бар'єрами дорослішання в студентському віці; активізовано психологічні механізми самопізнання, позитивного самоставлення; доповнені й систематизовані знання щодо засобів ефективною емоційною

саморегуляції та конструктивного спілкування.

Спостереження й бесіди зі студентами дозволяють стверджувати, що активне спілкування й групові обговорення власних переживань, типових проблемних ситуацій студентського віку в цілому сприяли зниженню конфліктних переживань практично за всім спектром студентських проблем і ускладнень, тісно пов'язаних зі слабкістю внутрішнього Я: помітно знизилася частота негативних самооцінок і сприйняття себе як малоефективної людини та невдахи; відбулася інтенсифікація комунікативного обміну між молодими людьми.

Висновки з проведеного дослідження. Узагальнюючи отримані результати рівня сформованості комунікативної компетентності, можна стверджувати, що основні її структурні компоненти фактично не розвиваються в студентів-медиків під час навчання у вищому навчальному закладі, що зумовлює доцільність застосування певних освітніх заходів для їхнього розвитку й удосконалення, потрібного для майбутньої професійної діяльності. Вищезазначене дає підстави скорегувати зміст навчального процесу у вищій школі таким чином, щоб формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю підготовки здійснювалося цілеспрямовано й систематично, адже від її рівня залежить професіоналізація, становлення студента як фахівця, просування кар'єрними сходами, особистісне життя людини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1998. 429 с.
2. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности. Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118–130.
3. Емельянов Ю.В. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов. Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 69–73.
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: МГУ, 1990. 104 с.
5. Кравченко Е.В. Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2004. 183 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Психология эмоций / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: МГУ, 1984. С. 162–171.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: МГУ, 1989. 216 с.
9. Смирнова Е.Е. Психология общения. СПб.: КАРО, 2005. 336 с.
10. Чмут Т.К. Культура спілкування. Хмельницький: ХІРУП, 1999. 358 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 6
Том 2**

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *С.Ю. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 22,78. Замов. № 963. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.